

Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali

Scuola di Dottorato

Ciclo XXIV – A.A. 2010-2011

Scienze psicologiche e pedagogiche

Titolo del progetto di ricerca

La comunità di ricerca filosofica come setting di formazione

Dottorando: Antonio Cosentino

Tutor: Prof.ssa Maura Striano

Sommario

La comunità di ricerca filosofica come setting di formazione.....	1
Introduzione.....	3
PARTE I.....	7
Capitolo 1.....	9
1. Comunità.....	9
2. Ricerca e comunità.....	28
3. Lipman e la comunità di ricerca filosofica.....	35
Capitolo 2.....	39
1. Il cerchio del dialogo come ambiente formativo.....	39
2. Pedagogia sociale e pratica filosofica.....	43
3. La filosofia come pratica sociale di formazione.....	50
PARTE II.....	57
La ricerca.....	57
Capitolo 1.....	59
1. Il campo e gli oggetti d'osservazione.....	59
2. Gli obiettivi.....	62
3. L'impianto metodologico e gli strumenti per l'osservazione.....	65
4. I risultati della ricerca.....	66
QUESTIONARI.....	73
Appendice 1.....	89
FOTO AGENDE.....	89
Appendice 2.....	114
1 Sessione.....	115
2 Sessione.....	130
Facilitatore: A. Cosentino.....	130
Valutazioni qualitative e narrazioni.....	139
Dai diari di bordo del gruppo 2009.....	141
Bibliografia.....	144

Introduzione

L'espressione "comunità di ricerca", rispetto alla pratica scolastica consolidata, deriva dalla tradizione della "*Philosophy for children*", il curriculum di Matthew Lipman, diffuso a partire dagli anni '70 del secolo scorso, in numerosi paesi di tutto il mondo.

Per avviare la costruzione di possibili reti teorico-riflessive capaci di indicare chiavi di lettura, di interpretazione, di valutazione della pratica, il primo rilievo da fare parte dal riconoscimento da parte di Lipman delle matrici essenzialmente deweyane, comunque pragmatiste (Peirce), dell'idea di "Comunità di ricerca". Il rilievo riguarda la tipicità della pratica all'interno della P4C. La qualificazione "filosofica" dei contenuti trattati, nonché dello stile relazionale e comunicativo, viene, infatti, considerato come un tratto eminentemente caratterizzante della pratica della P4C.

Sulla base di questa precisazione, allora, quella proposta da Lipman è meglio identificata come "Comunità di ricerca filosofica" (CdRF). Questo ci permette di individuare due fronti di approfondimento: da una parte una riflessione sul costruito di "comunità di ricerca" che s'inscrive nella recente rilettura dell'opera di Dewey e nello spazio specifico di impegno in questa direzione della prof.ssa Maura Striano. Particolarmente interessante e significativo è, a proposito, il riconoscimento degli importanti contributi che possono venire dalla *Logic: the theory of inquiry* rispetto a questioni squisitamente educative.

Se assumiamo quello formulato da Dewey nella *Logic* come il paradigma della ricerca, bisognerà affrontare una serie di problemi sintetizzabili nella domanda: "In che rapporto si pone la ricerca *filosofica* con il modello di ricerca presentato nella *Logic* di Dewey?".

Un altro percorso di approfondimento sviluppato investe il termine "comunità", parola ampiamente usata e abusata in tutte le scienze umane e nel linguaggio comune, il cui spettro semantico sembra, oggi, sfuggire a una dicibilità scientifica. In questa direzione ho esplorato la letteratura sociologica nei suoi punti focali rispetto al concetto di "comunità", nella consapevolezza che le scienze sociali, e in particolare la sociologia - a partire da Tönnies, passando per Dur-

kheim, e poi avanti con Weber, Simmel, Parsons - hanno cercato di fare il costrutto di “comunità”. Nel resoconto che si può fare oggi di questi percorsi di ricerca, emerge una sostanziale presa di distanza da parte dei sociologi dal concetto stesso di “comunità” per le difficoltà di riportarlo a un’unità di significato condiviso.

Sul versante degli studi psicologici un interesse più specifico per la comunità - a parte tutta la tradizione di Psicologia sociale - si afferma e si diffonde a partire dagli anni Settanta del secolo scorso definendosi sempre più come autonomo campo di studi che assume il “senso psicologico di comunità” come oggetto di indagine e si configura come “Psicologia di comunità”. Ho esplorato gli approcci tipici di questo campo di sapere soffermandomi con interesse su strumenti di osservazione come il *Sense of Community Index* messo a punto da McMillan e Chavis, ricavando, tuttavia, l’impressione che la CdRF presenta connotazioni *sui generis* che, per molti versi, non consentono di assimilarla al tipo di comunità di cui si occupa la Psicologia di comunità (soprattutto comunità territoriali) anche per il tipo di focalizzazione delle due prospettive. In altri termini, il “senso psicologico di comunità”, pur essendo un fattore che svolge un suo ruolo nella costruzione della CdRF, non è il *focus* della ricerca che, invece, è centrato sui processi distribuiti di pensiero, sulla *gestalt* relazionale e sulle dinamiche di gruppo.

Per quanto riguarda il nesso tra “comunità di ricerca filosofica” e filosofia, ho affrontato, come primo passo, la questione della riflessione filosofica sull’idea di comunità. Ho enucleato, rispetto a una tradizione secolare, il segmento storico più recente corrispondente, sul piano dello sviluppo tematico, a percorsi di pensiero che, pur nelle loro differenziazioni anche marcate, possono essere fatti risalire alla filosofia di Heidegger. Questo autore, infatti, ha posto le condizioni per una svolta radicale nel pensiero filosofico della comunità. A partire da esse il dibattito è tutt’oggi vivace e aperto.

L’aspettativa che una esperienza di CdRF comporti rilevanti risultati formativi è strettamente connessa all’identità stessa della CdRF, la quale, se funziona, non può non produrre trasformazione e crescita, nuovo apprendimento e sviluppo. Quello che viene messo in gioco è, nei diversi piani della ricerca, la qua-

lità e la forza del pensiero in azione, illustrato nelle sue determinazioni sia soggettive che sociali; visto come strumento di miglioramenti contestuali e come base di emancipazione individuale (processi di coscientizzazione). Si tratta di obiettivi intrinsecamente pertinenti ad una “pedagogia sociale” nella misura in cui essa si configura come “scienza di sviluppo” che mette in primo piano nel suo campo di indagine le “condizioni sociali dell’educazione” e le “condizioni educative della vita sociale”¹

Nelle ordinarie relazioni sociali ha il primato la pragmatica della comunicazione e, in particolare, il montaggio della scena drammaturgica con la determinazione dei ruoli (simmetrico, asimmetrico, leadership, ecc.). Per passare dal “*amicus Plato*” al “*magis amica veritas*” ci possono essere almeno due strade. La prima, più percorsa, è quella di prendere le distanze dal mondo delle amicizie, degli interessi e dei legami per posizionarsi nel luogo disabitato di una verità disincarnata; ossia quella di rincorrere conoscenze decontestualizzate, di procedere per assiomi e deduzioni.

Nel lavoro scolastico questo vuol dire sovrapporre alle conoscenze e agli orizzonti di senso e di valore già consolidati negli studenti le “discipline” già confezionate in tutta la loro estraneità. La seconda strada è quella di costruire un’esperienza di secondo livello ben radicata nell’esperienza primaria anche se non coincidente con essa. In questo caso l’attività cognitiva si configura più propriamente come riflessione e, quindi, come ricerca in comune, assumendo il rigore della logica informale (ma anche formale), ma conservando, allo stesso tempo, la pregnanza socio-relazionale della contestualità e della dialogicità. Il principio deweyano dell’*asseribilità giustificata* può essere indicato come il timone che indirizza e governa la logica della ricerca così intesa.

Che in una CdRF in gestazione la riflessione sulla pratica spontanea assuma uno stile filosofico fin dall’inizio è di grande importanza. Questa opzione permette di risolvere una serie di problemi cruciali per l’educazione del pensiero. Innanzitutto dà una risposta a quello dell’alternativa contestualizzazione-decontestualizzazione; un bivio che, se viene interpretato nel segno dell’irriducibilità, impone dei pesanti limiti all’apprendimento. Infatti un ap-

¹ M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004.

prendimento eccessivamente contestualizzato tende a ostacolare i *transfer*, a lasciare poco spazio alla creatività e alla divergenza, mentre un apprendimento troppo decontestualizzato svuota le conoscenze di senso e le rende inutilizzabili. Inoltre, la filosofia, con i suoi tipici contenuti, contrasta la fuga nei soli aspetti formali di un'educazione del pensiero, ma, nello stesso tempo, accompagna il pensiero verso il proprio riconoscimento e verso possibilità di controllo autonomo. La filosofia, intesa come pratica di comunità che si rivolge innanzitutto all'esperienza comune, si connette in modo diretto con le ecologie mentali e con le conoscenze spontanee di cui ognuno è portatore, ma interviene come agente di cambiamento concettuale, cosicché rende praticabile una virtuosa oscillazione tra le specificità di un contesto e la spinta a decontestualizzare.

Nell mia ricerca l'oggetto specifico delle osservazioni sul campo è rappresentato dai processi di trasformazione che avvengono in una comunità di ricerca filosofica in gestazione: i tempi, i modi, gli indicatori, i moventi, che vengono chiamati in gioco quando il pensiero si trasforma da strumento ingenuo per l'agire in attività che riconosce e utilizza norme e procedure sue proprie; che, pur non tagliando mai i ponti con il piano dell'esperienza, non si lascia governare, contro se stesso, da idiosincrasie, pregiudizi, interessi, legami. L'attività di pensiero diventa, così, la fonte e il motore di cambiamenti significativi che interessano la sfera dell'agire, del relazionarsi, dell'orientamento rispetto ai valori e rispetto a orizzonti di senso.

PARTE I

Il costrutto “comunità di ricerca filosofico”

Capitolo 1

La “comunità di ricerca filosofica” come costruito.

1. Comunità.

I termini “comunità”, “ricerca” e “filosofia”, che appaiono composti nell’espressione “Comunità di ricerca filosofica” (CdRF), se considerati ed esaminati nei rispettivi quadri semantici di provenienza, rivelano, un’imbarazzante incompatibilità la quale, pertanto, reclama una serie di giustificazioni del costruito CdRF.

Il termine “comunità” appartiene da lungo periodo al vocabolario delle scienze umane e, in particolare, a quello della letteratura sociologica. Cosa dobbiamo intendere per piccola comunità? Robert Redfield alla fine degli anni ’50 del secolo scorso così la descrive col linguaggio dell’antropologo:

«Suggerisco, in primo luogo, l’attributo della distinzione; dove la comunità comincia e dove finisce è evidente. La distinzione è chiara all’osservatore esterno e si esprime della coscienza di gruppo degli appartenenti alla comunità.

In secondo luogo, la comunità con cui abbiamo a che fare è piccola, tanto piccola che [...], sebbene un po’ più ampia ma ancora omogenea, fornisce in qualunque sua parte un’unità di osservazione personale pienamente rappresentativa del tutto. [...]

In terzo luogo, la comunità alla quale guardiamo [...] è omogenea. Le attività e gli stati mentali sono molto simili in tutte le persone dello stesso sesso e della stessa età; la strada percorsa da una generazione ripete quella della precedente. Così intenso, omogeneo equivale a ‘cambiamento lento’

Come quarto attributo si può dire che la comunità che abbiamo in mente è autosufficiente e provvede a tutte o alla maggior parte delle attività e dei bisogni dei suoi membri»².

² R. Redfield, *The Little Community and Peasant Society and Its Culture*, Chicago: The University of Chicago Press, 1956, trad. it., *La piccola comunità, la società e la cultura contadina*, Torino: Rosenberg & Seller, 1976, p. 6. L’Autore sottolinea come man mano che queste qualità tendono a sparire ci avviciniamo alla società moderna. Le piccole comunità presenti nella società, che pure esistono, mancano soprattutto della caratteristica dell’omogeneità.

Quello che i reso antropologici mostrano come “comunità reali” sono, dunque, aggregazioni umane caratterizzate da una marcata distinzione, una dimensione molto piccola, un alto livello di omogeneità e di auto-sufficienza: entità sociali ristrette, chiuse e statiche. In questo tipo di comunità non ci sono regole scritte. Tutto è severamente regolato attraverso il linguaggio, la comunicazione quotidiana, i miti, i fatti e i personaggi esemplari. Tutti sanno, senza sapere come lo sanno, quali sono le cose da fare. Qualunque forma di anticonformismo è semplicemente impossibile perché impossibile è lo stesso pensiero dell’alternativa, della differenza. E quando la differenza si espone e chiede riconoscimento, allora si scatena la furia e la violenza contro gli “empi”, i “folli”, le “streghe”. Cerchiamo di ricostruire, seppure sinteticamente, la lunga e significativa storia che il concetto di comunità ha avuto in sociologia. A partire da Tönnies, passando per Durkheim, e poi avanti con Weber, Simmel, Parsons, buona parte della sociologia tra fine Ottocento e primo Novecento ha cercato di fare il colostrutto di “comunità”. Nonostante ciò, dalla lettura che si può fare oggi di questi percorsi di ricerca, emerge una sostanziale presa di distanza dal concetto stesso di “comunità”. Riferisce, per esempio, Arnaldo Bagnasco:

«Alcuni autori non si sono limitati a evitarne l’uso, ma in modo esplicito e argomentato hanno sostenuto la necessità di bandirlo dal vocabolario delle scienze sociali»³.

La tradizione classica degli studi sociologici sulla comunità ha mostrato due grandi limiti: la visione dicotomica e oppositiva tra “comunità” e “società” e la tendenza verso un essenzialismo che ha portato a disegnare la “comunità” come un’entità sostanziale. Si tratta di vincoli nei confronti di un contesto storico dominato dalle contrapposizioni tra campagna e città, proletariato e borghesia, economia agricola ed economia industriale, in cui il concetto di comunità è stato invocato, più che analizzato, come contrappeso all’avanzata della società capitalistica.

³ A. Bagnasco, *Tracce di comunità*, Bologna: il Mulino, 1999, p. 18. L’Autore, a questo proposito, fa riferimento esplicito a quanto scrive T. Geiger nella voce *Gemeinschaft* dello *Handwörterbuch der Soziologie* curato da Alfred Vierkandt (Stuttgart, 1931).

Lungo questa tradizione l'opera di Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft* del 1887 rappresenta il punto di riferimento classico⁴. Nel confronto tra le due categorie sociologiche di "comunità" (*Gemeinschaft*) da una parte e "società" (*Gesellschaft*) dall'altra l'autore fissa una gerarchia valoriale per cui alla comunità fa corrispondere una vita buona e incorrotta⁵ destinata a perdersi con l'avvento della "società". Cosicché egli può affermare:

«la comunità, come vincolo del 'sangue', è in primo luogo un rapporto tra i corpi, che si esprime quindi in atti e in parole, mentre è di natura secondaria la relazione comune con oggetti che non vengono tanto scambiati quanto posseduto e goduti in comune»⁶.

Nel riconoscimento delle forme che la comunità ha assunto nel corso della storia, Tönnies utilizza come criterio-guida fondamentale l'organizzazione economica: da una parte un'economia domestica (*oikos*), più o meno allargata in uno spazio descrittivo capace di comprendere la casa classica ellenico-romana dove tutto viene prodotto autonomamente, così come la casa contadina, la comunità di villaggio, i Comuni rinascimentali e la stessa *polis*; dall'altra, per la società, il modello di un'economia governata fondamentalmente dallo scambio sulla base di un valore sociale delle merci rappresentato astrattamente dal danaro. La società non è un raggruppamento naturale, ma un

«aggregato unito dalla convenzione e dal diritto naturale. [...] La possibilità di un rapporto sociale non presuppone altro che una pluralità di persone capaci di fornire qualche prestazione, e quindi anche di promettere qualcosa»⁷.

È chiaro che la società che Tönnies sta descrivendo, utilizzando le categorie e gli strumenti dell'economia politica (da Smith a Marx), è quella borghese di fine '800. Contrapposto a essa, un modello di comunità che mostra i suoi conno-

⁴ F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Leipzig: Reissland, 1887, trad. it., *Comunità e società*, Milano: Edizioni di comunità, 1963¹, 1979².

⁵ In questa valutazione appare chiara la ripresa da parte dell'Autore del mito del buon selvaggio e della sua interpretazione rousseviana.

⁶ Ivi, p. 97 (trad. it.).

⁷ Ivi, p. 95 (trad. it.).

tati di mito sia per la vaghezza della contestualizzazione storico-geografica, sia per il carico simbolico di cui è appesantita.

Quello della “comunità” e della “società” non sono soltanto due modelli di relazione sociale e, pertanto, la rappresentazione di due mondi qualitativamente differenti; sono anche, agli occhi di Tönnies, due età della storia, la prima costituita sulla concordia, il costume e la religione; la seconda sulla convenzione, sulla politica e sull’opinione pubblica. In questa prospettiva di evidente sapore storicistico egli delinea delle precise tappe dello sviluppo storico, visto come «tendenza da un *comunismo* originario (semplice e familiare) e da un conseguente *individualismo* fondato su di esso (rurale-cittadino), verso un *individualismo indipendente* (universale e proprio della grande città) e un *socialismo* posto da esso (statale e internazionale)»⁸.

L’idea di una contrapposizione netta tra una *comunità* come stato di armonia perduto e *società* come lacerazione e corruzione di un presunto “stato naturale” rimane ancora vivo e riutilizzato nel secolo XIX come chiave di lettura delle trasformazioni epocali legate all’avanzata del capitalismo e agli effetti delle rivoluzioni industriali. Negli Stati Uniti d’America è John Dewey che riecheggia questo schema sociologico mettendo a confronto la “grande società delle macchine” con le piccole comunità dei pionieri. La differenza è sostanziale, come spiega Dewey:

«Vi è una differenza tra una società – nel senso di associazione – e una comunità. Elettroni, atomi e molecole sono in associazione tra loro. Nulla di isolato esiste in nessun luogo nella natura. Le associazioni naturali sono condizione dell’esistenza della comunità; ma la comunità ha in più la funzione di comunicare, di partecipare cioè sentimenti e idee nello stesso modo con cui ci si impegna in azioni comuni. Le forze economiche hanno straordinariamente allargato il campo delle attività associate. Ma esso si è allargato a spese della intimità e della immediatezza degli interessi e delle attività della comunità»⁹.

⁸ Ivi, p. 299 (trad. it.).

⁹ J. Dewey, *Freedom and Culture*, New York: Putnam’s Sons, 1939, trad. it., *Libertà e cultura*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 182.

Diversamente da Tönnies, Dewey crede ottimisticamente nella possibilità di recuperare le condizioni della comunità dopo la società. Questo compito passa per la realizzazione di una forma di democrazia che consenta di rifondare lo spazio del “pubblico”, quello spazio che era stato vitale nelle democrazie spontanee delle piccole comunità e che è andato perso nella società prodotte dall’industrializzazione¹⁰.

La tesi di fondo di Dewey può essere così riassunta. La democrazia (spontanea) nasce nelle piccole comunità dei pionieri. Nel corso della storia degli USA le piccole comunità sono diventate Società perdendo il senso del “pubblico” e, quindi, della sostanza della vita democratica. La prospettiva ottimistica di Dewey è che la Grande Società si possa trasformare (nel “suo” futuro) in Grande Comunità.

«Abbiamo strumenti materiali di comunicazione che non abbiamo mai avuto nel passato; ma i pensieri e le aspirazioni conformi a tali strumenti non si comunicano e quindi non diventano comuni a tutti. Senza tale comunicazione di idee il pubblico rimarrà oscuro e informe, cercandosi spasmodicamente, ma afferrando e trattenendo la sua ombra anziché la sua sostanza. Finché la Grande Società non si convertirà in una Grande Comunità, il Pubblico rimarrà in uno stato di eclisse. Solo la comunicazione delle idee può creare una grande comunità»¹¹.

Come si vede, Dewey ritiene che dopo la società si possa ricostituire la comunità a patto che si riesca a riguadagnare lo spazio del “pubblico” che è lo spazio politico di una democratica sostanziale, basato essenzialmente sulla partecipazione alla vita politica. Tra le conseguenze dell’avanzata dell’industrializzazione, una particolarmente disastrosa è proprio l’abbassamento del livello di partecipazione al dibattito politico.

«Un pubblico comincia ad esistere quando si verificano conseguenze indirette, estese, durevoli e gravi dell’azione aggregata degli individui, conseguenze suscettibili di agire su ognuno di loro e tali da far nascere in questo pubblico un interesse

¹⁰ J. Dewey, *The Public and its Problems*, New York: Henry Holt & C., 1927, trad. it., *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

¹¹ Ivi, pp. 111-112 (trad. it.).

comune a controllare tali conseguenze. Ma l'età delle macchine ha allargato, moltiplicato, intensificato e complicato in maniera così enorme la portata delle conseguenze indirette, essa ha messo in moto delle unioni così immense e compatte, più sulla base dell'anonimato che su una base di comunità, che il pubblico che ne risulta non riesce a identificare e a distinguersi. Imprescindibile condizione, quest'ultima, di qualsiasi organizzazione efficace del pubblico [...] Il problema di un pubblico democraticamente organizzato è principalmente ed essenzialmente un problema intellettuale, in una misura ignota alle situazioni politiche di età precedenti»¹².

Qual è la condizione essenziale per trasformare la Grande Società in Grande Comunità? Secondo Dewey,

«Dal punto di vista dell'individuo essa consiste nell'avere una parte responsabile, secondo le capacità, alla formazione e alla direzione dell'attività dei gruppi ai quali appartiene, e nel partecipare, secondo il bisogno, ai valori che il gruppo difende. Dal punto di vista dei gruppi, essa esige la liberazione delle energie potenziali dei componenti un gruppo in armonia con gli interessi e i beni che sono comuni»¹³.

Rispetto a questa possibile trasformazione della Grande Società in Grande Comunità, Dewey ripone una grande fiducia nella cultura e nell'educazione. Egli ritiene che il metodo della scienza naturale, se applicato anche in campo sociale, porterà ad una progressiva democratizzazione. Crede fermamente nel potere emancipativo della diffusione della conoscenza, alla libertà di espressione, al confronto aperto delle idee. Lamenta uno "stato di infantilismo" delle scienze sociali che impedisce, nella sua valutazione ,

«di renderci conto del bisogno fondamentale che è quello che i concetti in nostro possesso siano utilizzabili come strumenti di ricerca controllata, destinati ad essere messi alla prova, ad essere rettificati e ad essere sviluppati grazie ad un uso concreto»¹⁴.

¹² Ivi, p. 99 (trad. it.).

¹³ Ivi, p. 116 (trad. it.).

¹⁴ Ivi, p. 131 (trad. it.).

La dicotomia comunità-società incomincia a perdere terreno già nella sociologia di Max Weber. È vero che egli usa ampiamente il concetto di comunità, ma è vero anche che il sistema concettuale di cui lo inserisce è ben più articolato. Weber assume come avvio del discorso la nota tipologia formale dell'agire sociale dotato di senso. In base a essa l'agire sociale viene distinto in quattro forme: c'è un agire sociale guidato dalla razionalità rispetto allo *scopo* e un agire sociale guidato dalla razionalità rispetto al *valore*; c'è, poi, un agire sociale guidato dall'*affettività* e, infine, un agire sociale guidato dall'adesione a una *tradizione*¹⁵.

Rispetto a questo schema, Weber definisce “comunità” una relazione sociale «se, e nella misura in cui, la disposizione dell'agire sociale poggia su una comune appartenenza, soggettivamente sentita (affettiva o tradizionale) dagli individui che ad essa partecipano»¹⁶.

Per quanto tenga in vita le categorie di Tönnies, Weber, ragionando in termini di ideal-tipi e non di entità sostanziali, utilizza entrambe le categorie di comunità e di società per analizzare gli stessi fatti: un gruppo familiare può, nello stesso tempo, essere percepito come comunità o utilizzato come associazione e non è facile tenere distinte e separate le due forme di relazione.

Rimane, in ogni caso, il fatto che la *Gemeinschaft* – sia nella prospettiva di Tönnies quanto in quella di Weber – mantiene tutte le sue promesse di calore, di solidarietà, di comprensione reciproca e sicurezza, mentre la *Gesellschaft* corrisponde ad una dimensione relazionale che presto rivela le sue insidie, gli inganni, la conflittualità, l'insicurezza e i pericoli di una lotta per la sopravvivenza. L'esperienza dell'una e dell'altra condizione riguarda la storia della socialità umana e la sua fenomenologia, ma anche l'esperienza individuale. In questo senso, la condizione comunitaria è l'appartenenza ingenua ad un originario contesto di vita in cui, nel passato, si era destinati a restare. In Occidente, con l'avvento della modernità, nessuno resta intrappolato per sempre nell'originario contesto di vita. Scrive a proposito Bauman:

¹⁵ M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr, 1922, trad. it., *Economia e società*, Milano: Comunità, 1961.

¹⁶ Ivi, p. 38 (trad. it.).

«L'aprirsi di una breccia nelle mura fortificate della comunità apparve un epilogo inevitabile con l'avvento dei mezzi di trasporto meccanici; veicoli di informazioni alternative (o di persone la cui stessa estraneità costituiva un'informazione distinta e in conflitto con la conoscenza internamente disponibile) poterono ora in via di principio viaggiare con uguale o maggiore rapidità del sistema del passaparola inventato e adottato entro i confini della 'naturale' mobilità umana. La distanza, un tempo la più formidabile delle difese comunitarie, perse gran parte della sua rilevanza. Il colpo di grazia alla 'naturalità' della comprensione comunitaria giunse, tuttavia, con l'avvento dell'informatica, vale a dire con l'emancipazione del flusso di informazioni dal movimento dei corpi»¹⁷.

Ma, è proprio vero che l'avvento e il dispiegamento moderno e postmoderno della società globalizzata ha cancellato per sempre la comunità? Possiamo dire che la "comunità" precede la "società", ma non scompare con l'avvento di questa? Esistono, oggi, comunità all'interno della società, contro la società, nelle utopie di una post-società? Non solo, ma "comunità" è soltanto l'etichetta di una qualche entità sociale empiricamente definibile e riconoscibile? Oppure è, forse ancora più decisamente, una condizione, un insieme non sempre compatto di possibilità, di atteggiamenti e di modi di essere? Di fatto i riferimenti alla "comunità" sono oggi assai diffusi, in molti luoghi e in numerosi contesti di discorso. Come nota Eric Hobsbawm:

«Mai il termine 'comunità' è stato usato in modo tanto insensato e indiscriminato come nei decenni in cui le comunità nel senso sociologico del termine sono diventate sempre più difficili da trovare nella vita reale»¹⁸.

La sociologia, se da una parte ha decretato la morte del costrutto "comunità" come utile categoria per analisi e descrizioni attendibili e ha smontato la sua pretesa tradizionale di strumento di lettura e di restituzione di entità sociali sostanziali, dall'altra tende a recuperare singole e distinte componenti di quel costrutto. Come sostiene Bagnasco,

¹⁷ Z. Bauman, *Missing Community*, cit., p. 14 (trad. it.).

¹⁸ E. Hobsbawm, *The Age of Extremes*, London: Michael Joseph, 1994, p. 428 (traduzione a cura di chi scrive).

«[i]dentità, reciprocità, fiducia sono parole che appartengono al vocabolario della comunità, ma che oggi sono usate senza riferimento al vecchio concetto»¹⁹.

Così, sembra che una concettualizzazione del termine “comunità” venga negato, mentre il suo uso si intensifica e si diffonde nel linguaggio comune generando un vero e proprio arcipelago di giochi linguistici in cui è possibile trovare i più sparuti abbinamenti, dalla “Comunità di recupero” alla “Comunità territoriale” (Comunità montana, europea, ebraica, ecc.), dalla “Comunità terapeutica” alla “Comunità monastica”, alla “Comunità virtuale”, e così via.

Certo, le 94 differenti definizioni di comunità che circolano nella letteratura sociologica²⁰ sembrano dare ragione a chi tende a rinunciare all’impresa di elaborare un costrutto unico e onnicomprensivo della nozione di comunità. Bisogna, forse accontentarsi di metafore come quella di “capitale sociale”²¹ o navigare tra le diverse isole dell’arcipelago e rinunciare ad una supposta univocità semantica del termine.

Anche in ambito psicologico gli studi sulla comunità si sono ritagliati uno spazio di autonomia e di riconoscimento a partire dagli studi seminali di Samuel Sarason, il quale introdusse per la prima volta l’espressione “senso psicologico di comunità” intendendolo come «una delle basi principali per l’auto-definizione»²². Seguirono gli studi di Chavis e Pretty²³ e di McMillan e Chavis²⁴. Questi ultimi hanno identificato quattro componenti per il “senso di co-

¹⁹ A. Bagnasco, *Tracce di comunità*, cit., p. 30.

²⁰ G. A. Hillery Jr., “Definitions of Community: Areas of Agreement”, *Rural Sociology*, Vol. 20, No. 4, 1955.

²¹ Nella definizione di Robert D. Putnam il capitale sociale è «il valore collettivo di tutti i *network* sociali (che le persone conoscono) e le inclinazioni che emergono da questi network per fare delle cose gli uni per gli altri (norme di reciprocità)» Cfr. R. D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster, 2000.

²² S. B. Sarason, *The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology*, Oxford: Jossey Bass, 1974, p. 157. Nella letteratura italiana cfr. in particolare C. Arcidiacono, *Psicologia clinica e di comunità*, Magma, Napoli 1996; P. Amerio, *Psicologia di comunità*, il Mulino, Bologna 2000.

²³ D. M. Chavis, G. Pretty, “Sense of Community: Advances in Measurement and Application”, *Journal of Community Psychology*, No. 6, 1999, pp. 35-42.

²⁴ D. W. McMillan, D. M. Chavis, “Sense of Community: a Definition and Theory”, *Journal of Community Psychology*, No. 14, 1986, pp. 6-23. Quella formulata da questi autori è una delle poche teorie formali del “senso psicologico di comunità” (PSC) ed è diventata la più largamente impiegata e accettata in questo settore di ricerca. La teoria e lo strumento di misurazione che la accompagna, *Sense of Community Index* (SCI) segue l’approccio ipotetico-

munità”: 1) appartenenza, 2) influenza, 3) integrazione soddisfazione di bisogni, 4) connessione emotiva condivisa.

Parenti stretti della psicologia di comunità sono tutte quelle proposte e quei programmi che si muovono nell’area delle iniziative sociali per l’*empowerment* classificabili come “costruzione di comunità” (*community building*) o “organizzazione di comunità” (*community organizing*), iniziative per lo più animate da intenzioni formative. Particolarmente rappresentativo, in questo ambito di ricerca, è il lavoro di Scott Peck²⁵. Egli, dopo aver rilevato la crisi che sembra oggi vivere lo spirito di comunità, sostiene che una comunità, se non si forma spontaneamente, si può costruire intenzionalmente mettendo in moto un processo incentrato sulla dinamica dei ruoli e tenendo presente che la vita di una comunità passa attraverso quattro fasi:

Pseudo-comunità. La fase in cui i partecipanti mostrano la parte più gradevole della loro personalità e sono gentili tra di loro.

Caos. La fase in cui i partecipanti superano l’inautenticità della pseudo-comunità e mettono in scena i lati meno evidenti del loro Sé. È qui che il gruppo cerca una *leadership* forte ed efficace per creare un’organizzazione, ed è qui che bisogna resistere a questa tentazione.

Vuoto. La fase in cui i partecipanti si proiettano oltre gli sforzi di mettere ordine, di prendersi cura e di convertire della fase del caos; quando ognuno diventa capace di farsi carico personalmente delle ferite e delle lacerazioni comuni a tutti gli uomini.

Vera comunità: La fase in cui i partecipanti maturano profondo rispetto e vero ascolto rispetto ai bisogni degli altri componenti.

Nei movimenti di *community building* si trova una grande varietà di istanze e di obiettivi, così come una vasta gamma di specificità rispetto ai luoghi e ai contenuti, ma il tratto che sembra rilevante e comune è l’idea che comunità non è necessariamente un frutto spontaneo dovuto a circostanze non controllabili, una specie di “dono di Dio” irrimediabilmente perduto. Se si mette insieme una

deduttivo classico alla costruzione di una teoria e poggia su due assunti tipici del positivismo logico: riduzionismo e generalizzabilità.

²⁵ M. Scott Peck, *The Different Drum: Community-Making and Peace*, New York: Touchstone, 1988¹, 1998².

spinta di carattere etico-sociale, se non propriamente politico, e un pizzico di ingegneria sociale, le comunità possono essere costruite, anche se, come osserva lo stesso Scott Peck, è più facile far nascere una comunità che tenerla in vita in un mondo, come il nostro, caratterizzato dalla precarietà, dalla mobilità, dai cambiamenti accelerati.

Comunità come con-essere

L'idea di comunità è stata oggetto di riflessione della filosofia occidentale fin dai suoi inizi. Se diamo uno sguardo al pensiero filosofico della comunità, scopriremo che il tema è di grande attualità ancora oggi e che occupa una posizione di primo piano in numerosi percorsi di ricerca²⁶. La matrice comune delle ricerche più recenti è, senza dubbio, Heidegger, il cui pensiero viene considerato un punto di svolta decisivo rispetto alla possibilità di rilanciare una filosofia della comunità sulla base di una sorta di rifondazione rispetto a una tradizione segnata in particolare dai nomi di Hobbes, Rousseau, Kant²⁷.

In che senso si può dire che Heidegger disegna le condizioni per una riproposizione del discorso sulla comunità che si colloca in una posizione di fondamentale discontinuità con la tradizione? Perché secondo Heidegger – spiega Roberto Esposito

“la comunità non sta né prima né dopo la società. Non è né ciò che questa ha sopraffatto né l'obiettivo che essa deve porsi. Così come non è il risultato di un patto, di una volontà o di una semplice esigenza condivisa dagli individui. Ma neanche il luogo arcaico da cui essi provengono e che hanno abbandonato. E ciò per il semplice dato di fatto che non esistono individui fuori dal loro essere-in-un-mondo-comune. [...] Quella heideggeriana non è una filosofia politica, ma precisamente la sua decostruzione nel pensiero della comunità. Mentre la filosofia politica parte sempre dagli individui precostituiti, [...] il pensiero della comunità parte sempre dal rapporto di condivisione”²⁸.

²⁶ Per un orientamento sul dibattito attuale cfr. Schüller C.- Clausen L. (a cura di), *Renaissance der Gemeinschaft? Stabile Theorie und neue Theoreme*, Duncker & Humblot, Berlino 1990; Brumlik M.-Brunkhorst H.-Apel K. O., (a cura di), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*, Fischer Taschenbuch, Francoforte a. M. 1993.

²⁷ Esposito R., *Communitas*, Einaudi, Torino 1998¹, 2006².

²⁸ *Ivi*, p. 90.

La tradizione di filosofia politica che Heidegger ha decostruito ha inizio con la *Repubblica* di Platone e, lungo il suo corso, ha sempre, in tutte le diverse declinazioni del discorso sulla comunità, tenuto fermo un assunto, ossia, con le parole di Esposito,

“che la comunità sia una ‘proprietà’ dei soggetti che accomuna: un attributo, una determinazione, un predicato che li qualifica come appartenenti ad uno stesso insieme, o anche una ‘sostanza’ prodotta dalla loro unione”²⁹.

Su questo comune terreno concettuale si sono mosse tutte quelle filosofie che hanno guardato alla comunità come un pieno, un’autenticità; un’autenticità perduta, come nella sociologia organicistica di Tönnies o nelle filosofie di Rousseau, Hobbes e Locke, o che aspetta di essere realizzata pienamente, come in tutte le filosofie utopistiche (Moro, Bacone, Campanella) o nel pensiero di Marx o, infine, in quello dei comunitaristi americani³⁰. Un nuovo pensiero della comunità deve cominciare sgombrando il terreno dal peso di una tradizione intrisa di mitologia e di romantico *pathos* alla quale è facilmente ascrivibile anche il filone della tradizione religiosa cristiana³¹.

Nella prospettiva della radicalizzazione del pensiero della comunità, la riflessione di Aldo Masullo si colloca in una posizione critica rispetto alla tesi di Heidegger e fa valere le ragioni della *pluralità*, oltre a quelle della *temporalità*. L’heideggeriana estatica apertura dell’esistenza sembra fin troppo vincolata ad una oggettività – quella delle strutture dell’esistenza – sovraordinata all’individuo³². L’essere aperto dell’uomo è orientato, per Masullo, verso

²⁹ *Ivi*, p. VIII.

³⁰ Per la tradizione del comunitarismo punti di riferimento essenziali sono: Sandel M., *Liberalism and the limits of justice*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; trad.it., *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1994; MacIntyre A., *After virtue: a study in moral theory*, Duckworth, Londra 1981; trad. it., *Dopo la virtù: saggio di teoria morale*, Armando, Roma 2007; Putnam R. D., *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*, in “Journal of Democracy”, 6 (1), Genn. 1995, pp. 65–78.

³¹ Sul concetto di “comunità” nell’ambito della tradizione cristiana si veda Bori P. C., *Koinonia. L’idea di comunione nell’ecclesiologia recente e nel Nuovo Testamento*, Paideia, Brescia 1972.

³² Nella lettura di Masullo, anche Heidegger rimarrebbe invischiato in quel “capovolgimento ontologico [...] per cui non è l’unità funzione della pluralità, ma la pluralità funzione dell’unità, onde derivano l’immediatezza e la necessità della coincidenza dell’universale e

un'oggettività che egli interpreta, piuttosto, come "interiorità comune storica, sulla quale l'individuo s'affaccia e partecipando alla quale assurge a soggetto"³³.

La "comunità" appare, allora, come l'ambiente storico-culturale della comunicazione fondata sul regno del simbolico e della mediatezza che si apre in seguito all'originaria lotta con l'altro per l'indipendenza e si alimenta del senso di indigenza di ogni soggettività e della sempre rinnovata apertura nel gioco della dialettica intersoggettiva.

Nella modernità, finché ha dominato la metafisica del soggetto, la comunità doveva necessariamente essere lasciata nello sfondo: pensata o come un *prima* mitizzato o come un *dopo* utopistico. Il mito di una condizione originaria perduta, sia nella versione di paradiso che in quella hobbesiana di giungla selvaggia, è chiamato a dar conto della nascita di un soggetto inscritto nella cornice dell'individualità responsabile e distinta, sia nella lotta che nell'aggregazione. Quest'ultima prende corpo come "società", ossia come somma di individui che stabiliscono relazioni bisognose di garanzie formali (convenzioni, contratti, sottoscrizioni). Anche rispetto alla figura dello Stato, rimane l'ineliminabile senso dell'associazione come limite dello spazio individuale, come "male necessario".

È il caso di notare che tra la visione del liberalismo classico e quella hegelomarxiana, tra l'esaltazione dell'individualità e quella, opposta, della totalità sostanziata, la filosofia politica di Dewey ha rappresentato un tentativo di mediazione in cui il suo impegno di indebolire entrambe le categorie di "individuo" e di "società" apre un varco verso un pensiero della comunità che non si lascia dissolvere nella tradizione della filosofia politica corrispondente alla metafisica del soggetto. Secondo la sua prospettiva, le teorie "individualistiche" (Cartesio, Locke, utilitarismo, ecc.) hanno creato le condizioni teoriche per la contrapposizione tra individuo e stato: lo stato viene visto come l'ostacolo della espansione della sfera individuale di libertà³⁴. Come è noto, per Dewey si tratta di

dell'individuale" (Masullo A., *Il senso del fondamento*, Libreria Scientifica, Napoli 1967, p. 102).

³³ Masullo A., *La comunità come fondamento*, cit., p. 23.

³⁴ Dewey, *The public and its problems*, cit.

una contrapposizione fittizia in quanto individuo e società sono, al suo sguardo, sempre necessariamente compresenti e, si potrebbe dire, rappresentano soltanto distinzioni a posteriori di una medesima situazione. Per questa ragione Dewey appare come l'autore che può meglio dialogare con la visione post-heideggeriana di comunità.

Dal punto di vista di Jean-Luc Nancy, la comunità, come referente della proiezione mitica, non è mai esistita. Prendendo nette distanze dalla tradizione, egli sostiene:

“La comunità, lungi dall'essere ciò che la società avrebbe perso o infranto, è *ciò che ci accade* – questione, attesa, evento, imperativo - *a partire* dalla società [...] Perduti siamo solo noi stessi, noi sui quali il ‘legame sociale’ (i rapporti, la comunicazione), nostra invenzione, ricade pesantemente come la rete di una trappola economica, tecnica, politica, culturale. Impigliati nelle sue maglie ci siamo forgiati il fantasma della comunità perduta”³⁵.

Ora, dopo il crollo della metafisica del soggetto, il pensiero della “comunità” ha nuove possibilità: “Ciò che non è un soggetto apre e si apre immediatamente su una comunità, il cui pensiero eccede a sua volta le risorse della metafisica del soggetto”³⁶. Il senso più proprio della comunità è, piuttosto nel fatto che

“La comunità ci è data – e noi siamo dati e abbandonati secondo la comunità: non è un'opera da fare, ma un dono da rinnovare, da comunicare. È piuttosto un compito, un compito infinito nel cuore della finitezza”³⁷.

A partire dal pensiero di Heidegger, ma andando anche oltre ciò che egli ha esplicitamente detto, Nancy pone la questione della comunità su un piano squisitamente ontologico quando scrive:

³⁵ Nancy J-L., *La communauté désouvrée*, Bourgois, 1986; trad. it., *La comunità inoperosa*, Cronopio, Napoli 1992, p. 37.

³⁶ Nancy J-L., *La communauté désouvrée*, cit., p. 42.

³⁷ *Ivi*, p. 79 (trad. it.).

“esiste dunque ciò che impropriamente si potrebbe chiamare una ‘socialità originaria’ o ontologica, la quale, nel suo principio, va ben oltre il semplice motivo dell’essere-sociale dell’uomo (lo *zôon pólitikon* è secondo rispetto alla comunità. [...] La comunità indica invece ciò a partire da cui soltanto qualcosa come l’uomo può essere pensato)”³⁸.

La dimensione comunitaria, dunque, appartiene intrinsecamente all’essere inteso come con-essere originario, ragione per cui il pensiero della comunità migra dalla domanda sull’“essere della comunità” verso la domanda, ben più radicale, che riguarda la “comunità dell’essere”. Non solo, ma avanzando sul cammino spianato da Heidegger, Nancy sostiene decisamente che non solo l’Essere è un con-essere (*Mit-sein*), ma anche l’uomo, come *Da-sein*, è costitutivamente un *Mit-da-sein*.

Nello spirito del pensiero di Heidegger ha il primato l’essere-nel-mondo, il “ci” dell’esistenza umana. Con Nancy diremo che viene prima la comunità se la interpretiamo come la condizione - in cui da sempre ci troviamo - di “esposizione”³⁹ agli altri.

Un altro recente contributo particolarmente interessante al pensiero filosofico della comunità viene da Roberto Esposito⁴⁰. La radicalizzazione dell’indagine, in questo caso, si affida, in prima istanza, all’etimologia del termine “comunità”. Il significato corrente di tale termine sembra determinato dall’opposizione a “proprio”, a “privato” a “individuale”, ma se si bada all’etimologia latina “*cum-munus*”, si scopre una complessità semantica che conduce, invece, verso un nucleo costituito dall’idea di “dovere”. Il “*munus*”, rileva l’autore, è un dono obbligato. In questo senso esso indica una posizione di obbligo riconosciuto nei confronti degli altri, un pegno che non implica nessuno scambio e nessuna reciprocità; non riguarda gli oggetti, i beni, le sostanze che possono essere possedute in comune, neanche nella forma politicamente pregnante di una *res publica*. Come sintetizza l’autore:

³⁸ *Ivi*, p. 66 (trad. it.).

³⁹ Il concetto di “esposizione” gioca un ruolo particolarmente significativo nell’indagine di Nancy. Essa “è prima di ogni identificazione, e la singolarità non è un’identità: essa è l’esposizione stessa, la sua attualità puntuale”(*Ivi*, p.184).

⁴⁰ Esposito R., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino 1998¹, 2006².

“Ne risulta che *communitas* è l’insieme di persone unite non da una ‘proprietà’, ma, appunto, da un dovere o da un debito. Non da un ‘più’, ma da un ‘meno’, da una mancanza, da un limite che si configura come un onere, o addirittura una modalità difettiva, per colui che ne è, invece, ‘esente’ o ‘esentato’ [...] Il *munus* che la *communitas* condivide non è una proprietà o un’appartenenza. Non è un avere, ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare. E dunque ciò che determinerà, che sta per divenire, che virtualmente *già* è, una mancanza. I soggetti della comunità sono uniti da un ‘dovere’ [...] che li rende non interamente padroni di se stessi. E che più precisamente li espropria, in parte o per intero, della loro proprietà iniziale, della loro proprietà più propria – vale a dire della loro stessa soggettività”⁴¹

È il castello della soggettività che viene preso d’assalto col risultato potenziale di una ridefinizione che annulla tutte le definizioni di soggetto come trasparente autocoscienza, come fondamento epistemico e giuridico della modernità. L’immagine che si profila è quello di una soggettività depotenziata, decentrata, in bilico tra un “dentro” e un “fuori” nel cui confine tendono a consumarsi i margini di movimento. Come “soggetti della propria mancanza” non sono essi che, sommandosi e interagendo tra loro, danno vita alle aggregazioni comunitarie, quanto piuttosto è la costitutiva condizione di “con-essere” che costituisce la loro “esposizione a ciò che ne [del soggetto] interrompe la chiusura e la rovescia all’esterno – una vertigine, una sincope, uno spasmo nella continuità del soggetto”⁴².

Ma la modernità ha eretto le sue colonne su una opzione opposta a quella della “*communitas*”. La costituzione dell’individuo moderno è resa possibile, piuttosto, da una condizione di “*immunitas*”. Il pensiero di Hobbes, da questo punto di vista, è paradigmatico: di fronte alla “uccidibilità generalizzata” che gli uomini avvertono di avere in comune, l’unica possibilità di esorcizzare la paura sembra essere quella di negare la comunità: “Se la comunità comporta delitto, l’unica possibilità di sopravvivenza individuale sta nel delitto della comunità”⁴³. Un delitto che lascia sensi di colpa, tracce di una perdita e nostalgia; una

⁴¹ *Ivi*, pp. XIII-XIV.

⁴² *Ivi*, p. XV.

⁴³ *Ivi*, p. XXII-XXIII.

questione irrisolta, insomma, che attraversa tutta la filosofia moderna come un “fiume carsico”, restando sommersa e tra le righe, in una filigrana che aspetta di essere portata in piena luce e affrontata una volta che è compiuta la disgregazione dei caratteri moderni della soggettività.

In un’interpretazione “positiva” del nichilismo la figura del niente può descrivere, secondo Esposito, un senso della comunità secondo il quale il niente non deve essere confuso con ciò che non è più o non è ancora. Se la comunità è una non-cosa, questo va inteso nel senso che

“La comunità, in altre parole, non è interdetta, oscurata, velata – ma costituita dal niente. Ciò vuol dire semplicemente che essa non è un ente. Né un soggetto collettivo, né un insieme di soggetti. Ma è la relazione che non li fa essere più tali – soggetti individuali – perché interrompe la loro identità con una barra che li attraversa alterandoli: il ‘con’, il ‘fra’, la soglia su cui essi s’incrociano in un contatto che li rapporta agli altri nella misura in cui li separa da se stessi”⁴⁴.

Come si vede, “comunità” è, pertanto, quella dimensione su cui ci affacciamo exteriorizzandoci, lì dove con-dividiamo, ossia dividiamo e non accomuniamo, ma dividiamo insieme riconoscendo la nostra estraneazione e abitandola senza rincorrere punti di arrivo, reificazioni identitarie.

A ben guardare, il discorso sulla comunità non è che l’altra faccia – o una delle altre facce - del discorso sulla soggettività postmoderna, nella misura in cui si saggiano, per questa via, delle possibilità di una sua ridefinizione e ricostruzione. Ricostruzione non nel segno della ri-soggettivazione che segue alla de-soggettivazione, ma nel segno del riconoscimento critico della de-soggettivazione come condizione da abitare senza illusioni e senza nostalgie. Il percorso di pensiero di Michel Foucault sulle relazioni tra sapere e potere, sulla sessualità, sulla follia ha avuto, nei suoi approdi ultimi, una focalizzazione complessiva sul tema della soggettività. La domanda su cosa ne è del soggetto nell’epoca della globalizzazione s’intreccia intimamente con quella sul destino e il senso della comunità. Foucault ha mostrato le tecniche della soggettivazione; ha svelato i sottili intrecci di giochi di verità e di potere, del potere veritati-

⁴⁴ *Ivi*, p. 149.

vo che produce identità e assegna confini e percorsi della soggettività. D'altra parte le forme di vita in cui siamo immersi - della globalizzazione, del consumismo, dell'onnipotenza della tecnica e dell'impotenza della politica, della retorizzazione mass-mediale della verità - appaiono come le tipiche tecniche di soggettivazione del nostro tempo.

Il soggetto ha perso se stesso, il suo centro, e le categorie filosofiche che lo potevano assicurare a se stesso nella modernità hanno perso il loro terreno e i significati familiari. Tra i poli consunti di "universale" e "particolare" acquista voce la "singolarità qualunque" come forma di soggettività in cui l'universale e l'individuale si accartocciano nell'esemplarità prodotta dal linguaggio come luogo vuoto, di oscillazione tra dentro e fuori⁴⁵. Tra una presunta essenza universale dell'umanità e l'uomo come individuo contingente, l'attenzione è spostata verso il "volto umano" che, scrive Giorgio Aganben,

"non è né l'individuarsi di una *facies* generica né l'universalizzarsi di tratti singolari: è il volto qualunque, nel quale ciò che appartiene alla natura comune e ciò che è proprio sono assolutamente indifferenti"⁴⁶.

La condizione di "piccola borghesia planetaria" in cui l'avanzare del nichilismo ha ridotto l'umanità contemporanea nasconde una possibilità inedita che è quella, secondo Aganben, di riconoscere come proprio il movimento centripeto rispetto alla proprietà, di accettarsi come "singolarità senza identità, una singolarità comune e assolutamente esposta"⁴⁷.

Come ha posto in evidenza Pier Aldo Rovatti, per avvicinarci a una percezione della post-soggettività, è necessario prendere congedo dai termini assertivi della metafisica e lasciarsi accompagnare da quelle parole del linguaggio che indicano oscillazione, paradossalità, ricorsività, doppiezza. Di questo genere di parole alcune sono state pronunciate dalla filosofia più o meno recente: *sospen-*

⁴⁵ Aganben G., *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.

⁴⁶ *Ivi*, p. 21.

⁴⁷ *Ivi*, p. 53.

sione (*epoché* fenomenologica), *soglia*, *gioco*, *oasi*, *decostruzione*, *doppio vincolo*⁴⁸.

È ancora Rovatti che, riprendendo il vocabolario di Peter Sloterdijk⁴⁹, rimarca le caratterizzazioni dei cittadini del villaggio globale: “turisti a tempo pieno”, “turisti per forza”, “sgravati [...] dal senso e dalla finalità del loro agire”⁵⁰, de-localizzati rispetto a qualunque luogo abitabile.

Nella condizione di de-soggettivazione, la cui radicalità non lascia passare nessuna forma di ri-soggettivazione se non come illusione da cui stare in guardia, sono parole come “gioco” che lasciano intravedere la misura dello spostamento. Scrive Rovatti:

“Il gioco [...] è questa oscillazione tra interno ed esterno, tra attivo e passivo, in cui ne va della certezza dell’identità soggettiva, ma che permette in positivo una serie di chiarimenti virtuosi sulla nostra complessiva condizione di soggetti de-soggettivati. È insomma l’esperienza del gioco, con le sue conseguenze teoriche, che fornisce lo stile, la complessità e la curvatura dell’esperienza della verità che tutti stiamo cercando”⁵¹.

Se assumiamo che la situazione di gioco possa agevolmente condensare e chiarire un possibile senso generale delle indicazioni di Rovatti, bisognerà concentrarsi sulla produttività del paradosso e sottolineare – come ci ha insegnato Bateson – il fatto che i suoi effetti paralizzanti riguardano un certo uso della razionalità, ma non allo stesso modo il mondo delle pratiche⁵². Bisognerà chiedersi se la filosofia post-metafisica possa essere intesa anche come un “giocare” e un mettere in gioco il pensiero con mosse “transcontestuali”, per dirla con

⁴⁸ Cfr. Rovatti P. A., *Abitare la distanza*, Raffaello Cortina, Milano 2007²; Id., *Il paiolo bucato. La nostra condizione paradossale*, Raffaello Cortina, Milano 1988; Id., *Possiamo addomesticare l’altro? La condizione globale*, Forum, Udine 2007.

⁴⁹ Cfr. Sloterdijk P., *Im Weltinnenraum des Kapitals. Zu einer philosophischen Geschichte der terrestrischen Globalisierung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2005; trad.it., *Il mondo dentro il capitale*, Meltemi, Roma 2006.

⁵⁰ Rovatti P. A., *Possiamo addomesticare l’altro? La condizione globale*, cit. p. 18.

⁵¹ *Ivi*, p. 37.

⁵² Di Gregory Bateson si vedano, in particolare, i saggi *The logical categories of learning and communication* (1964) e *Double bind* (1969), entrambi raccolti nel volume *Steps to an ecology of mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972; trad.it., *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

Bateson. E mettere in evidenza, infine, che ogni campo di gioco è necessariamente una scommessa di socialità.

Questo breve e sommario *excursus* in alcuni soltanto degli ambiti di attività e di ricerca in cui il termine “comunità” è di casa mostra in modo abbastanza inequivocabile da una parte come i sensi e i significati di questa parola sono illimitati, dall’altra come essa non cessi di essere un potente centro di interesse e polo inesauribile di suggestioni per l’essere umano. Si tratta, indubbiamente, di uno dei grandi temi della nostra storia, intrecciato da sempre con quelli della socialità umana, della politica, dell’economia, della religione, del diritto, dell’etica.

2. Ricerca e comunità

Il termine “ricerca”, nella misura in cui rinvia a campi semantici che tradizionalmente appartengono, innanzitutto, alla filosofia e alla scienza, resta abbastanza costantemente compromesso con il senso di un’attività guidata dal rigore della razionalità. In quanto tale, l’attività della ricerca implica sempre un richiamo al problema di un metodo. La metodicità caratterizza la pratica filosofica dell’antichità⁵³ come quella scientifica moderna. Anzi, come sappiamo, è stata la filosofia moderna che, con la figura centrale di Cartesio, ha posto in primo piano la questione del metodo, come oggetto primario e preliminare di ogni attività di ricerca.

Se appare come l’attività di un pensiero che procede secondo un metodo, che ne fissa a-priori le regole, i limiti, le procedure e i criteri di validazione, la ricerca si situa, allora, necessariamente in uno spazio tendenzialmente decontestualizzato, impersonale, nella prospettiva di prendere le distanze il più possibile dal piano delle ngenze spazio-temporali e, in una estrema radicalizzazione, separata in un mondo altro, di tipo iperuranico, secondo la formula platonica. Si comprende come - così stando le cose - “comunità e “ricerca” debbano essere compresi come due concetti divergenti se non contrapposti. Una “comunità”, per come è stata definita tradizionalmente, tende a comportamenti a-riflessivi e routinari e, dal punto di vista della gestione dei processi di conoscenza, forte-

⁵³ La dialettica in Platone e la logica in Aristotele sono riferimenti emblematici.

mente contestualizzati. La ricerca, al contrario, tende a conoscenze che reclamano un valore duraturo e generale, se non addirittura universale.

È chiaro che, per poterci avvicinare al senso globale del costrutto di CdRF, la prima operazione da fare consiste in una rielaborazione della possibile relazione tra comunità e ricerca tale da mettere in discussione tutta una tradizione di pensiero. Un'operazione le cui premesse generali e decisive sono state poste, nell'ambito del pragmatismo americano, da Peirce e da Dewey.

È nelle opere *Come pensiamo* e poi nella *Logica* che John Dewey definisce il suo concetto di ricerca come *inquiry*, sostenendo una fondamentale coincidenza della ricerca con lo sviluppo e implementazione del pensiero riflessivo. Dewey ha sostenuto la tesi che le forme logiche hanno una matrice sociale e operativa e, pertanto, derivano dallo sviluppo dell'indagine, non pre-esistono rispetto ad essa⁵⁴. Quello che Dewey vuole rimarcare è la circolarità tra forme e regole logiche, da una parte, e procedure e pratiche di ricerca, dall'altra. Enuncia, infatti, a questo proposito, la sua convinzione che

«l'indagine possa sviluppare nel corso del suo stesso svolgimento i criteri logici e le forme alle quali l'ulteriore ricerca debba essere sottoposta»⁵⁵.

Avendo riportato la logica alle dimensioni spazio-temporali, Dewey ne rivendica il carattere storico-evolutivo, la determinazione operativa⁵⁶ dei suoi contenuti, la motivazione sociale della sua origine e della sua destinazione come riflessione su problemi emergenti dall'esperienza, e, infine, sostiene la sostanziale coincidenza tra ricerca e pensiero riflessivo o, meglio, la coincidenza del pensiero riflessivo con nient'altro che la pratica della ricerca. Con le sue parole: «Non sappiamo quale significato sia da attribuirsi al 'pensiero riflessivo'

⁵⁴ J. Dewey, *How We Think*, Lexington (MA): D. C. Heath, 1910, trad. it., *Come pensiamo*, Firenze: La Nuova Italia, 1994; Id., *Logic: The Theory of Inquiry*, New York: Henry Holt, 1938, trad. it., *Logica, teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi, 1949¹, 1965².

⁵⁵ Ivi, p. 14 (trad. it.).

⁵⁶ *Operativo*, nel vocabolario di Dewey, significa «il modo in cui e grazie al quale la materia d'indagine è trasformata in mezzi per il fine della ricerca, cioè per l'istituzione di determinate situazioni esistenziali [...]. 'Operativo' esprime le condizioni grazie alle quali la materia è 1) resa atta a servire come mezzo e 2) effettivamente funziona come mezzo per compiere la trasformazione obiettiva che è il fine dell'indagine». Ivi, p. 26 in nota (trad. it.).

salvo quello relativo a ciò che l'indagine dell'indagine può assodare»⁵⁷. Pertanto, conclude l'autore,

«Indagine è la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata, nelle distinzioni e relazioni che la costituiscono, in modo da convertire gli elementi della situazione originale in una totalità unificata»⁵⁸.

La posizione di Dewey mette in chiaro la nità di azione e pensiero, ma anche la differenza di piani tra un'esperienza immediata, in cui gli elementi di pensiero sono impastati con la pratica e irricognoscibili come tali e un'esperienza mediata, di secondo livello, in cui l'attività di pensiero si riconosce e si separa dalla pratica per assumerla come oggetto di analisi e poi di ricostruzione.

L'espressione "comunità di ricerca" è stata usata originariamente da Charles Sanders Peirce⁵⁹. Egli si riferiva propriamente alla comunità degli scienziati, ma è stato George Herbert Mead a mettere in evidenza le profonde implicazioni formative che potevano derivare dalla fusione dei due termini. Per Mead la socializzazione (inclusione del sé in una rete di rapporti intersoggettivi) è la condizione di ogni apprendimento: "Il bambino non si socializza con l'apprendimento. Per poter apprendere deve essere socializzato"⁶⁰.

Nella pedagogia di Dewey, inoltre, possiamo agevolmente rintracciare i contorni della "comunità di ricerca" con riferimento alla classe scolastica trasformata in un ambiente intenzionalmente e adeguatamente predisposto per l'apprendimento, all'interno del quale l'insegnante è una sorta di interprete dell'esperienza che il bambino va facendo. In questa prospettiva di attivismo pedagogico, le discipline con i loro contenuti valgono nella misura in cui sono tradotte nella forma di problemi che emergono dall'esperienza dei ragazzi.

Sulla base di uno schema gnoseologico di matrice pragmatista, possiamo definire il campo semantico della locuzione "comunità di ricerca" nel modo seguente. La "ricerca" è una riflessione sulla pratica ed è anche l'indicazione di

⁵⁷ Ivi, p. 34 (trad. it.).

⁵⁸ Ivi, p. 135 (trad. it.). Il corsivo è dell'autore.

⁵⁹ Cfr. Peirce C.S., *Il fissarsi della credenza*, in C. S. Peirce, *Le leggi dell'ipotesi*, cit.

⁶⁰ Cfr. Mead G.H., *Mente, sé e società*, Giunti-Barbera, Firenze 1972.

una metodologia da condividere nella “comunità” dei ricercatori. Il primato che i pragmatisti attribuiscono all’esperienza primaria deriva dal fatto che questa rappresenta la sola e unica fonte della ricerca, come appare con chiarezza nella definizione che fornisce Peirce:

«L’irritazione del dubbio provoca uno sforzo (*struggle*) per raggiungere uno stato di credenza. Io chiamo questo sforzo ricerca (*inquiry*)»⁶¹.

Il termine “comunità”, in questo caso viene utilizzato per sottolineare la natura sociale della ricerca e l’appello alla condivisione intersoggettiva per la definizione di un concetto di verità in campo scientifico.

La definizione di “comunità di ricerca” si sviluppa in chiave prevalentemente educativo-scolastica. E con intenzionalità formative viene ripresa e utilizzata da Matthew Lipman all’interno della sua proposta di “*Philosophy for children*”.

Parafrasando Mead, ma guardando anche a Vygotskij, Matthew Lipman può sostenere che non è il possesso delle adeguate abilità di pensiero che fa sbocciare il dialogo, ma è la pratica del dialogo (con tutte le implicazioni di contestualità) che favorisce lo sviluppo delle abilità di pensiero⁶².

Per come è stata assunta e utilizzata nella pratica della *Philosophy for children* l’espressione “comunità di ricerca” è elementi di definizione molto più articolati, soprattutto per i significati da assegnare al termine “comunità”. Sia per la sua configurazione empirica che per le proiezioni operative e funzionali, la “comunità” della *Philosophy for children* rinvia a un confronto con i costrutti propri della sociologia e dell’antropologia, ma anche degli studi organizzativi e della comunicazione.

Per quanto riguarda il termine “ricerca”, c’è da osservare, in prima istanza, lo spostamento operato già da Lipman rispetto alla sua principale fonte di ispirazione: la *Logica* di John Dewey. Questi considerava la scienza moderna come la realizzazione vivente del metodo e dello spirito della ricerca, mentre vedeva

⁶¹ C. S. Peirce, *The Fixation of Belief*, nel vol. E. C. Moore (ed.), *C. S. Peirce: The Essential Writings*, New York: Harper & Row, 1972, p. 126 (traduzione a cura dell’autore).

⁶² Cfr. Lipman M., *Educare al pensiero*, cit.

la filosofia ancora arretrata, malata di metafisica e di astrattismo. Per essa auspicava un risanamento che non doveva sembrargli a portata di mano se nel 1948 rilanciava, con la ripubblicazione dell'opera *Reconstruction in philosophy*⁶³, una sfida già espressa nel 1919.

Lipman, invece, modella un programma di formazione in cui sembra realizzarsi l'auspicio deweyano di una filosofia "risanata", capace di fuoruscire dalla tradizionale autoreferenzialità per aprirsi ai problemi che il mondo storico-sociale impone. In questa prospettiva anche la filosofia viene conquistata alla logica dell'*inquiry* e, perché questo risultato di realizzi compiutamente, la speculazione filosofica deve trasformarsi in una "pratica sociale". È la classe scolastica il primo ambiente sociale in cui questa pratica viene messa alla prova; il luogo dove ha mostrato, nel corso della sua ormai lunga storia, le sue potenzialità trasformative.

A partire dalle premesse poste da Peirce e da Dewey, Lipman ha sviluppato, col contributo di Ann Sharp (particolarmente rilevante in questo ambito⁶⁴), la sua idea di "comunità di ricerca". In alcuni passaggi della sua riflessione sulla natura e la conformazione della "comunità di ricerca" Lipman dichiara il suo debito nei confronti della tradizione pragmatista e precisa alcuni punti particolarmente importanti. Premesso che Dewey ha appreso da Peirce essenzialmente un metodo, Lipman osserva che egli non ha mai cessato di pensare alla scienza come al "metodo dell'intelligenza", ossia come al metodo della ricerca in generale⁶⁵. In *How We Think* Dewey mostra la nità tra metodo scientifico e pensiero riflessivo dell'esperienza comune. In *Democracy and Education* egli sottolinea la dimensione sociale dell'*inquiry* come fondamento insostituibile per la democrazia e Lipman, a questo proposito, rimarca:

«È come se Dewey avesse cominciato a sospettare che democrazia e ricerca non fossero alleati naturali, sebbene con un certo sforzo potessero essere rese compatibili reciprocamente [...] La comunità è il termine medio o l'anello di congiunzione

⁶³ J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, New York: Henry Holt & C., 1920 (nuova edizione ampliata The Beacon Press: Boston, 1948), trad. it., *Rifare la filosofia*, Roma: Donzelli, 1998.

⁶⁴ D. Kennedy, *Ann Sharp's Contribution: A Conversation with Matthew Lipman*, «Childhood & Philosophy», Vol. 6, No. 11, 2010.

⁶⁵ M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003².

tra il metodo scientifico e la pratica democratica [...] Il problema è che il pensiero può essere un *naturale* alleato della scienza non più che la democrazia»⁶⁶.

In altri termini, né il pensiero né la democrazia sembrano a Lipman alleati naturali della scienza. La domanda, cruciale, che egli pone è la seguente: il tipo di pensiero funzionale alla democrazia è quello *scientifico* o quello *filosofico*? Dewey non ha mai posto esplicitamente questa alternativa, verosimilmente per la ragione che, dal suo punto di vista, filosofia e scienza non sono in opposizione. Nella visione di Dewey la scienza o, meglio, il suo metodo di *inquiry*, è un paradigma a cui ricondurre anche una filosofia risanata⁶⁷. Ma Lipman, su questo, ha diverse convinzioni. Infatti afferma senza mezzi termini: «La filosofia e la scienza sono imprese indipendenti in nessun caso riducibili l'una all'altra»⁶⁸. In ultima analisi, mi sembra di poter dire che per Dewey la filosofia rimane, in ogni caso, una riflessione separata dalle pratiche di formazione⁶⁹. L'operazione di Lipman sembra essere il compimento di quel passo che Dewey non intese fare nel rapporto tra educazione e filosofia e si configura, pertanto, come l'espressione di un ottimismo verso la filosofia che Dewey non coltivava nella stessa misura. Ritene Lipman, circa trent'anni più tardi della pubblicazione di *Reconstruction in Philosophy*, che la filosofia occidentale sia stata "risanata"? Che, inoltre, questo risanamento debba consistere – come Dewey riteneva – nell'estensione alla stessa filosofia del metodo scientifico? Che la filosofia sia definitivamente uscita dalla sua malattia? Mi pare che a queste domande non ci siano risposte semplici. In realtà Lipman mette in gioco nel suo curriculum l'intera tradizione che Dewey aveva fortemente criticato. Il primo racconto che Lipman scrive per uso didattico è una riscrittura della logica aristotelica⁷⁰. Non solo, ma nel curriculum sono piuttosto sbiaditi i riferimenti alle

⁶⁶ Ivi, p. 36.

⁶⁷ Cfr. J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, cit..

⁶⁸ M. Lipman, *Thinking in Education*, cit., p. 36.

⁶⁹ Nella sua opera *The Sources of a Science of Education* (New York: Horace Liveright, 1929; trad. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1951) Dewey indica la filosofia dell'educazione come una delle "fonti" della scienza educativa. In quanto "fonte" essa è destinata a esercitare la sua influenza dall'esterno rispetto alla pratica educativa.

⁷⁰ Mi riferisco al racconto il cui titolo suona come "la scoperta di Aristotele" (*Harry Stottlemeier's Discovery*, Upper Montclair: IAPC, 1974, trad.it., *Il prisma dei perché*, Napoli: Liguori, 2004).

filosofie del Novecento, quelle che, cominciando con Nietzsche e nuando con Husserl, Wittgenstein, Heidegger e così via, hanno testimoniato la crisi della tradizione filosofica occidentale.

Questo è vero e, tuttavia, c'è qualcosa di più importante da mettere in luce ed è il fatto che i contenuti filosofici che provengono dalla tradizione non sono assunti come inerti materiali da apprendere, bensì come fonti di problematizzazione; gli autori non sono interrogati per le risposte che hanno fornito, bensì indirettamente utilizzati come fonti esemplari del domandare filosofico. Così nel curriculum troviamo, nelle trame dei rac, tutte le tracce della tradizione, ma vediamo realizzato, almeno nella finzione del racconto, il sogno deweyano di una filosofia che si confronta con il piano dell'esperienza ordinaria, che si occupa dei problemi degli uomini. Tutto si gioca non su contenuti e sulla loro presunta verità o falsità, ma sull'impegno e sugli *habitus* della ricerca, sull'*inquiry* come

«pratica auto-critica [...] sociale o comunitaria (pubblica) per natura, dato che poggia sul fondamento del linguaggio, di operazioni scientifiche, di sistemi simbolici, o misurazioni, e così via»⁷¹.

In questa prospettiva, l'attenzione è focalizzata sulla "comunità" come soggetto e contesto in cui la ricerca viene riconosciuta e condivisa come l'impegno grazie al quale la stessa comunità incessantemente si trascende e si ricostruisce e mai si irrigidisce vincolandosi alla tradizione. E non sono i contenuti che tengono insieme la "comunità di ricerca", ma la *pratica* condivisa, ossia la coabitazione attiva di uno spazio di socialità e la condivisione di un ricco "capitale sociale". Sul piano dell'apprendimento, questo vuol dire che non si imparano delle abilità isolate e poi si esercitano nei contesti della socializzazione, ma che i processi di socializzazione sono il terreno di coltura delle abilità e precedono l'apprendimento delle abilità⁷².

Dal punto di vista di Lipman,

⁷¹ M. Lipman, *Thinking in Education*, cit., p. 83.

⁷² Cfr. G. H. Mead, "The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction", «Science», 31, 1910, pp. 688-93.

«è stato Mead [...] colui che per primo colse le profonde implicazioni educative della fusione, concepita da Peirce, delle due indipendentemente potenti nozioni di *ricerca* e di *comunità* nell'unico concetto trasformativo di *comunità di ricerca*»⁷³.

La “comunità di ricerca” sembra essere, per Peirce, Dewey e Mead, il risultato di una concezione fortemente sociale dello sviluppo della conoscenza, con un significativo accento da parte di Dewey sul valore politico e pedagogico di un impegno per lo sviluppo e la diffusione sociale di un approccio “intelligente” ai problemi. Con Dewey si potrebbe dire che la “comunità di ricerca” si costituisce là dove si mette in atto un'attività riflessiva come pratica sociale. Tutto questo appare, inoltre, come la *conditio sine qua non* per la salvaguardia e lo sviluppo della democrazia. La difesa della comunità, in questo quadro, è a garanzia di un rapporto virtuoso tra democrazia e conoscenza (scientifica) che non è garantito di per sé e, anzi, appare tanto meno garantito quanto più avanza la “Grande società” delle macchine e, con essa, lo svuotamento dello spirito di una democrazia sostanziale.

3. Lipman e la comunità di ricerca filosofica.

Lipman non ha dubbi sulla valenza sociale dell'apprendimento e sul potenziale emancipativo dell'educazione. Ha molte riserve sulla capacità del sistema scolastico americano degli anni Settanta del secolo scorso di realizzare pienamente questo obiettivo ed è sull'onda della sua critica alla debolezza e inadeguatezza del sistema scolastico che indica nella filosofia e in una efficace utilizzazione delle sue risorse formative la soluzione più innovativa e più rispondente alle sfide della società contemporanea. Così egli propone la trasformazione della classe scolastica in “comunità di ricerca” e indica la “comunità di ricerca *filosofica*” come il “prototipo” di ogni “comunità di ricerca” dichiarandosi convinto che «le comunità di ricerca in altre discipline avranno successo soltanto nella misura in cui si avvicinano a questo prototipo»⁷⁴.

⁷³ M. Lipman, *Thinking in Education*, cit., p. 84.

⁷⁴ Ivi, p. 101.

L'impianto epistemologico e metodologico del lavoro di una "comunità di ricerca" lipmaniana è la riproduzione dello schema dell'*inquiry* descritto da Dewey nella sua *Logica*. Ma, quel che segna le differenze rispetto alle modellizzazioni precedenti è l'approccio complessivo di Lipman, il suo punto di vista. In realtà, egli non sta costruendo un modello, ma sta proponendo, descrivendo e analizzando una pratica e la sta collocando nello sfondo di una presa di posizione complessiva (e radicale) sull'educazione occidentale riferita a un tempo storico che corrisponde all'ultimo trentennio del XX secolo⁷⁵. La pratica che egli propone è quella del dialogo filosofico secondo una generale ispirazione socratico-platonica. Quel che è in primo piano non è la discussione epistemologica, né una ripresa del discorso sul metodo, quanto piuttosto una convinta difesa del valore insostituibile della filosofia per la formazione. Nella sua critica al modello di educazione in vigore, Lipman fa appello, per una riforma dei sistemi scolastici, alla filosofia intesa come strada maestra della formazione⁷⁶. L'appello è rivolto alla filosofia anche in un altro senso, come sollecitazione a non irrigidirsi e non monumentalizzarsi nel suo "pensato", a riattualizzarsi, al contrario, come pensiero in movimento, come attività intrecciata al mondo della vita, in una parola come pratica.

Lipman auspica, specificamente, un recupero della pratica dialogica socratico-platonica, contrapponendola alle "filosofie" manualistiche, intese come teorie concluse da imparare e ripetere. Ma non si limita a questo. Traduce questo auspicio in progetto, più propriamente in un curriculum; procede ad indicare le condizioni che possono rendere praticabile un tale insegnamento e apprendimento del filosofare, concentrando la sua attenzione principalmente sui testi, sul *setting* comunicativo e, infine, sul ruolo dell'insegnante. Dalle sue considerazioni sul problema dei testi filosofici nasce il proposito di produrre *ex novo*

⁷⁵ È appena il caso di ricordare che sono gli anni in cui risuonano molte voci che auspicano cambiamenti profondi dei sistemi educativi occidentali. In Italia si era conclusa nel 1967 l'esperienza di don Milani a Barbiana (*Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1967); è del 1968 *Pedagogia do oprimido* di Paulo Freire (Rio de Janeiro: Paz e Terra, trad. it., *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori, 1971, poi riedito a Torino: EGA, 2002), mentre le critiche di Ivan Illich e la proposta di descolarizzazione della società sono affidate al suo *Deschooling Society*, New York: Harper & Row, 1971, trad. it., *Descolarizzare la società*, Milano: Mondadori, 1972.

⁷⁶ M. Lipman, "Pratica filosofica e riforma dell'educazione", «Bollettino SFI», No. 135, 1988, ripubblicato in A. (a cura di), *Filosofia e formazione*, Napoli: Liguori, 2002.

una letteratura, di cui egli fornisce il primo esempio con i rac che costituiscono il curriculum della *Philosophy for children*.

La proposta di Lipman, come si vede, è destinata essenzialmente alla scuola e la “*Philosophy for children*” ha la fisionomia specifica di un curriculum; un curriculum che, negli auspici dell’autore, dovrà essere un dispositivo efficace per una profonda riforma del sistema educativo. In quanto tale, esso rappresenta un modello per l’ambientazione scolastica, per lo stile didattico, per la tipologia di materiali, e così via. Nello stesso tempo, esso è un modello di pratica filosofica che conserva tutto il suo valore a prescindere dalla destinazione scolastica. Recuperando pienamente la valenza pratica che la filosofia ha messo in atto soprattutto nella sua stagione socratico-platonica, e, successivamente, anche nelle scuole ellenistico-romane, la “*Philosophy for children*” veicola il richiamo ad una potenzialità formativa della filosofia di più ampia portata sociale; una potenzialità spendibile in direzione della coltivazione di una cittadinanza attiva e democratica che si nutre di riflessione in comune, di libero confronto delle idee, della ricostruzione di simboli, valori, giudizi.

In questo senso la CdRF ripropone la piccola comunità e lo spazio pubblico in cui articola le sue relazioni, ma, nello stesso tempo, trasforma radicalmente la sua natura di gabbia grazie all’esercizio del pensiero. Se la piccola comunità vagheggiata da Tönnies è statica, a-riflessiva, gerarchica e conformista, la CdRF può assumere una forma completamente diversa grazie al tipo di pratica che condivide come impegno principale, quello della riflessione comune in stile filosofico. Solo da questo impegno può venire un fondamento per la democraticità come peculiare stile di vita, da non confondere con la democrazia formale degli stati nazionali moderni. Come sostiene Martha Nussbaum:

«Per promuovere una democrazia riflessiva e deliberativa, piuttosto che semplicemente un’arena per gruppi di interesse in competizione, una democrazia cioè che prenda realmente a cuore il bene comune, dobbiamo formare cittadini che abbiano la capacità socratica di ripensare criticamente le proprie convinzioni. Non è un bene per la democrazia che le persone votino sulla base di sentimenti assorbiti dai mass-media e mai messi in discussione. Questa mancanza di spirito critico crea una

democrazia nella quale le persone parlano tra loro, ma senza mai avere un vero e proprio dialogo»⁷⁷.

La CdRF appare, allora, come l'oasi in cui l'esercizio di questo tipo di cittadinanza è realmente praticabile, un'esperienza "tra parentesi" che non ha nessun vincolo con le connotazioni di una comunità stabile, irrigidita su un'identità chiusa; una comunità che resta in vita quel tanto che riesce a stare in bilico sul confine tra il pubblico e il privato, tra il fuori e il dentro e sopravvive finché ciò che è in-comune non si reifica di nuovo in identità permanente e incorre nella sua stessa negazione. Si tratta certamente anche di un esercizio di formazione, ma in un senso che richiede una precisazione. Non è un allenamento, una sorta di simulazione di comportamenti che dalla piccola comunità (scolastica e non) aspettano di essere trasferiti alla realtà sociale di tutti i giorni. È, invece, un gioco che ha un inizio e una fine e in questo intervallo consuma tutto il suo valore. È un esercizio di formazione i cui obiettivi non sono dilazionati, ma sono completamente coincidenti con la pratica stessa e con la partecipazione ad essa, con le trasformazioni che la condivisione della pratica comporta. Si tratta di una situazione in cui mezzi e fini, credere e agire, pensare e sentire, dire e fare non sono distinti e separati⁷⁸. In una comunità così fatta democrazia e filosofia hanno la medesima matrice.

⁷⁷ M. C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1997, trad. it., *Coltivare l'umanità*, Roma: Carocci, 1999, p. 33.

⁷⁸ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991, trad. it., *L'apprendimento situato*, Trento: Erickson, 2006.

Capitolo 2

La “comunità di ricerca filosofica” come pratica formativa.

1. Il cerchio del dialogo come ambiente formativo.

La “comunità di ricerca” può essere considerata una forma particolare di “comunità di pratica”⁷⁹ e, pertanto, come una vera e propria forma di vita. In questo senso la “comunità di ricerca” viene disegnata come un ambiente comunicativo che, grazie alla sua particolare conformazione, favorisce lo sviluppo di attività riflessive distribuite e, quindi, di produzioni conoscitive tendenzialmente condivise. La condizione indispensabile perché questo risultato sia possibile è la realizzazione di un piano di relazioni sociali equilibrato e gratificante per tutti i partecipanti; in altre parole, la formazione e il consolidarsi di un “senso” di comunità basato su legami autentici e sul coinvolgimento senza riserve nella vita del gruppo.

Se la ricerca diventa una “pratica”, il gruppo di persone che esercita in modo continuato questa pratica in uno stesso ambiente sociale diventa una “comunità di ricerca”, ossia un gruppo che vive la sua vita comunitaria condividendo essenzialmente gli obiettivi e i valori della ricerca, condividendo anche un’etica coerente con lo spirito della ricerca.

Ma quali sono i contenuti della ricerca? In realtà non c’è un oggetto predefinito di un percorso d’indagine filosofica di comunità. Se sottolineiamo il fatto che la CdRF non è un gruppo di apprendimento, ma una “comunità di pratica”, comprendiamo meglio la questione dei contenuti. Non si tratta di temi legati a uno specifico campo di sapere, ma, piuttosto, del riferimento all’esperienza in generale, all’esperienza di vita che tutti noi facciamo quotidianamente.

“Esperienza” vuol dire – secondo la concezione che risale a John Dewey⁸⁰ – anche pensiero. Secondo questa lettura, l’esperienza di tutti i giorni appare come la serie di situazioni di vita in cui si incontrano e si intrecciano molteplici

⁷⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento significato e identità*, Cortina, Milano 2006; Alessandrini G., (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007

⁸⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2004; Id., *Democrazie e educazione*, Sansoni, Milano 2004; Id., *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma 1998.

dimensioni: private e pubbliche, esplicite ed implicite; in cui si susseguono e si sovrappongono azioni e cognizioni, emozioni e riflessioni. Non c'è frammento di esperienza, anche la più banale, che non includa quale elemento teorico che la strutturi, che la orienti; che non nasconda qualche premessa implicita – magari dimenticata – che la legittimi e la spieghi. Come dire che c'è sempre una (o più) ragioni per quello che si fa, ma che, nello stesso tempo, queste ragioni non vengono esplicitate. Spesso non c'è affatto bisogno di esplicitarle: il contesto e i saperi di sfondo risolvono il problema. Altre volte rimangono implicite perché date per scontate e ci si dimentica che potrebbero essere ripensate e considerate in modi diversi.

Nel caso della classe scolastica ci si dimentica che il modello di organizzazione dello spazio e degli oggetti nella tipica classe scolastica ha delle precise ragioni, che ubbidisce ad una logica precisa che emerge con chiarezza se andiamo a vedere come sono nati e si sono sviluppati i sistemi scolastici moderni: la logica del controllo e della disciplina, la stessa che presiede all'organizzazione delle caserme militari e delle carceri, come ha rilevato Foucault soprattutto in *Sorvegliare e punire*⁸¹.

La ricerca con cui si ha a che fare, allora, consiste essenzialmente nell'esercizio del pensiero riflessivo, che significa esperienza di “pensare” l'esperienza che si sta facendo. Si tratta di quell'esperienza che si avvia quando si incomincia a fare domande come queste: “Cosa è che mi fa essere quello che sono?”, “In base a che cosa ritengo che questo sia vero, giusto?” e quando, in una comunità che condivide l'etica del domandare, si rivolgono agli altri domande come “In base a quale ragione ritiene che questo sia meglio, peggio, ecc.?”. Una comunità che si scambia questo tipo di domande a partire dall'esperienza di vita (diretta o indiretta) è una “comunità di ricerca filosofica” nel senso di Lipman e, in questo stesso senso, è una comunità che fa indagine filosofica o che, quanto meno, adotta uno stile filosofico per la sua attività di riflessione. Ma, come funziona concretamente una “comunità di ricerca filosofica” secondo il modello di Lipman?

⁸¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1993.

Una sessione di lavoro ha inizio con la lettura di un brano tratto da uno dei racconti filosofici scritti da Lipman. Ognuno dei membri della comunità ha il testo e ognuno legge, a turno, qualche riga (a suo piacimento) ad alta voce. Questa pratica della lettura collettiva è molto importante per i suoi effetti di socializzazione dell'attività cognitiva: i partecipanti hanno tutti la stessa cosa nella mente e si esercitano a scambiarsi il turno nel parlare e nell'ascoltare. I racconti hanno una struttura narrativo-dialogica e presentano una "comunità di ricerca" che si trova ad affrontare qualche problematicità dell'esperienza: si va dalla questione dei nomi e del linguaggio, a quella dell'identità, a quella del rapporto con gli animali, a quella della verità, del tempo, e così via. Le questioni che Lipman presenta nei suoi racconti sono un riflesso diretto dei grandi problemi che la tradizione filosofica ci tramanda.

Dopo la lettura del brano ognuno (se vuole) propone una domanda che quel testo gli/le ha suggerito. Tutte le domande vengono scritte alla lavagna e, a quel punto, la comunità è chiamata a fare una prima riflessione pubblica sui prodotti della riflessione personale. Cosa ci dicono le domande nel loro insieme? Contengono dei temi che le attraversano (tutte o alcune)? Qualcuna assomiglia a qualche altra? In base a quale criterio possiamo raggrupparle?

La fase successiva consiste nella discussione del tema che la comunità ha scelto a partire dalle domande individuali (a volte le domande iniziali possono essere elaborate in piccoli gruppi). La discussione procede in modi diversi. A volte tende ad un chiarimento di tipo semantico: cosa intendiamo qui quando diciamo "felicità", per esempio; altre volte vengono proposte spiegazioni contrastanti del medesimo fatto o evento e la discussione si sviluppa per sostenere l'uno o l'altra tesi; altre volte vengono messi in gioco dei valori in cui si crede e si procede cercando di giustificarli; altre volte la comunità si interroga sul suo stesso modo di procedere per cui, in questo caso, cerca di rispondere alla domanda "Cosa stiamo facendo esattamente?".

Il tipo di orientamento che la discussione assume dipende molto dal facilitatore. La figura del "facilitatore" è, allo stesso tempo, determinante e controversa nella teoria e nella pratica della "comunità di ricerca". A partire dal modello scolastico di Lipman, il facilitatore rappresenta una metamorfosi

dell'insegnante tradizionale. Mentre l'insegnante tende a trasmettere conoscenze già definite (nei campi delle varie discipline), il "facilitatore" è l'insegnante che rivolge l'attenzione soprattutto ai processi cognitivi, alle relazioni sociali e alle modalità della comunicazione. Rispetto a questo piano il suo ruolo è, appunto, quello di "facilitare" lo sviluppo di un ambiente sociale accogliente, di una dinamica relazionale gratificante e motivante, di modalità "democratiche" di comunicazione in cui tutti hanno diritto alla parola e i turni del parlare e dell'ascoltare siano attentamente osservati di modo che ognuno possa parlare a tutta la comunità e tutta la comunità possa ascoltare chi parla.

In qualche misura (e in certe occasioni) il facilitatore svolge un ruolo regolativo, non dando istruzioni su regole di comportamento, ma modellando o ricordando le regole che la comunità ha adottato per sé. Inoltre è il facilitatore che ha la responsabilità dell'ambientazione, di garantire, cioè, le condizioni che facilitino lo sviluppo del senso di comunità e della ricerca come, per esempio, lo stare seduti in cerchio. Il facilitatore si prende cura anche delle attività più propriamente cognitive e del loro sviluppo in seno alla comunità. In questa prospettiva la sua modalità di intervento privilegiata è quella di fare domande, quel tipo di domande a cui non è possibile rispondere in modo univoco e incontrovertibile, domande "aperte" che hanno la funzione di problematizzare ulteriormente i risultati della ricerca, domande utili a far intravedere nuove finestre per lo sguardo, nuove chiavi di lettura dei problemi. Spesso la discussione inizia a partire dalla domanda che il facilitatore propone sul tema prescelto.

La "comunità di ricerca filosofica" non è frutto dell'interazione spontanea quale può verificarsi in un gruppo generico, ma rappresenta il possibile approdo di un percorso di esperienza orientata e guidata. Nessun gruppo di persone, adulti o bambini che siano, si impegna spontaneamente nel "gioco" della riflessione regolata, ben diversa dalla conversazione (chiacchiera) spontanea. La riflessione è un'attività faticosa e antieconomica. Faticosa perché implica la messa in discussione delle proprie convinzioni e delle premesse dei propri discorsi, antieconomica perché richiede di interrompere il flusso dell'azione e ritarda il conseguimento di risultati. L'attività riflessiva tende ad apparire come "inutile" perché non offre delle utilizzazioni immediate e concretamente apprezzabili.

Che cosa, allora, può renderla desiderabile? La sua apparente “gratuità” e il suo carattere ludico contiene, in realtà, un’importante valenza formativa, dal momento che la partecipazione prolungata alla vita della “CdRF” dimostra di lasciare segni importanti di cambiamenti profondi e di riallineamenti negli atteggiamenti globali, toccando la sfera cognitiva, quella emotiva e del carattere morale. Sia il piano procedurale che quello etico-normativo della riflessione sono una conquista progressiva da parte di un gruppo di apprendimento, il punto di arrivo di un percorso guidato e di processi di internalizzazione che prendono le mosse dall’esistente, ossia dal riconoscimento dello stato effettivo e attuale della forma di vita che si è andata configurando in un certo contesto (una classe scolastica o una qualunque altra comunità di pratica).

Si tratta, in altre parole, di trasformare una pratica dal suo interno disseminandola di occasioni, stimoli, punti critici, dissonanze, punti di disequilibrio, basi di *scaffolding*. Le trasformazioni che avvengono si dislocano, in tal modo, su una traiettoria che va dalla spontaneità a-riflessiva a livelli di consapevolezza sempre più articolati sia nella direzione dell’orizzontalità (riconoscimento della complessità dell’ambiente), sia nella direzione della verticalità (*belief* dati per scontati, premesse implicite, ingenuità di teorie utilizzate per spiegare il mondo dell’esperienza, ecc.).

2. Pedagogia sociale e pratica filosofica.

Se la CdRF si istituisce dove ci sono le condizioni per il suo nascere e per il suo sviluppo, il presupposto essenziale sembra essere quello dell’azione del facilitatore e della sua competenza ad aiutare un gruppo a trasformarsi in “comunità di ricerca filosofica”. In termini più generali, la natura formativa di questo processo di trasformazione chiama in causa innanzitutto la pedagogia, sia perché è in gioco la questione del valore di un tale processo di trasformazione, sia perché è implicata una serie di elementi di natura metodologica. In un senso più complessivo è lo sguardo pedagogico che s’incarica di giustificare e legittimare la pratica riflessiva come fine dell’educazione degno di essere perseguito ed è la pedagogia che, facendo valere il suo versante empirico-sperimentale,

fornisce la strumentazione per l'attività di monitoraggio, di analisi, di interpretazione e di trasformazione.

Lo sviluppo recente di una "pedagogia sociale" sembra venire incontro, sulla base della sua specifica epistemologia, a molte delle istanze e delle caratterizzazioni dei processi di formazione finora proposte. Al di là di ogni implicita e scontata implicazione di natura sociale di qualunque pedagogia, le ulteriori distinzioni che devono valere per una "pedagogia sociale" rappresentano quegli indicatori di un posizionamento e di un riconoscimento scientifico che includono anche elementi di chiaro orientamento verso un sapere fortemente e direttamente impegnato rispetto al quadro storico-sociale di appartenenza. Si tratta di un sapere che si costituisce e si sviluppa nella consapevole appartenenza all'ambiente sociale in cui interviene non con gli strumenti descrittivi dell'osservatore esterno e distaccato, ma con gli strumenti della comprensione e dell'interpretazione dall'interno dei processi assunti come oggetti d'indagine. Come chiarisce Maura Striano, la pedagogia sociale è una

«scienza non descrittivo-osservativa, ma intenzionalmente critico-emancipativa. Assume così una decisa valenza politico-sociale, proponendosi come riflessione intrinsecamente funzionale alla progettazione di interventi e di percorsi di cambiamenti e di trasformazione in chiave socio-educativa»⁸².

Nella misura in cui la ricerca pedagogica si innesta alla fenomenologia degli eventi formativi di un contesto sociale, essa è chiamata ad allargare il suo orizzonte oltre i confini dell'educazione formale scolastica, senza escluderla ma, piuttosto, ricomponendone la fisionomia all'interno di una visione d'insieme del quadro sociale complessivo. Vicina alla sociologia senza confondersi con le specificità di questa, è, nello stesso tempo, attenta alle dimensioni psicologiche che le trasformazioni sociali includono, sia nel registro degli effetti che delle cause. La pedagogia sociale non si esaurisce nella sociologia dell'educazione per il fatto che ha le sue radici in una filosofia dell'educazione la quale consente uno sguardo d'insieme e indica una prospettiva di trasformazioni possibili.

⁸² M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, cit., p. 62.

Un sapere, che vuole essere nel contempo azione educativa, ha bisogno di prefigurare un'ipotesi di società verso cui tendere; deve occuparsi dell'esistente per farsi progettualità orientata verso il possibile e l'utopico. Utilizzando un suggerimento di Mannheim, potremmo dire che "Nell'ambito del discorso della pedagogia sociale, i problemi si aprono là dove risultano interrotti dalle analisi di sociologia dell'educazione"⁸³. Il confine tra i due ordini di discorso è segnato dalla proiezione "poietica" della pedagogia sociale⁸⁴, per cui, come sostiene Maura Striano:

«[La] pedagogia sociale si propone consapevolmente come scienza di impegno sociale a forte connotazione partecipativa, in quanto consente di attivare percorsi di conoscenza e di riflessività in cui vengono ad essere attivamente coinvolti, a più livelli, individui e gruppi sociali, soggetti singoli e comunitari»⁸⁵.

Alla luce di un concetto di formazione rivisto sulla base delle prospettive del *lifelong learning* e rispetto al consolidamento di una società della conoscenza, appare particolarmente rilevante la focalizzazione sulla "riflessività" come dispositivo della formazione coerente con un'epistemologia della complessità e rispondente ai bisogni di società in rapido cambiamento e sempre più multicentriche. Sebbene siano numerosi e autorevoli i riconoscimenti accordati a livello internazionale a un approccio riflessivo nell'educazione⁸⁶, tuttavia il dibattito e la ricerca di settore appare piuttosto frastagliata e costellata di non pochi punti critici. Quella che sembra godere di particolare credito è la linea di pensiero che, a partire da una rilettura dell'opera di Dewey, sviluppa le tesi che questo autore ha formulato intorno alla conoscenza in generale e, più specificamente, intorno alla pratica della ricerca e dello sviluppo del pensiero riflessivo. Donald Schön, all'interno di questa tradizione, ha delineato la figura del "professionista riflessivo", collocandola nella cornice più ampia della sua critica ad una tradizione di "razionalità tecnica" alla quale contrappone il suo disegno di "ri-

⁸³ K. Mannheim, *Sociologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1967, p. 27.

⁸⁴ P. Orefice, *Pedagogia scientifica. Un approccio diverso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma 2009.

⁸⁵ M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, cit., p. 90.

⁸⁶ M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

flessione-in-azione". Nella proposta di Schön una posizione privilegiata è occupata dalla categoria della pratica e, nello stesso tempo, della sua ricostruzione del nesso teoria-pratica. L'insegnante di domani dovrebbe essere capace di avvicinarsi il più possibile alla figura ideal-tipica del "professionista riflessivo", attore di una pratica che, come tale, implica abilità di tipo "artistico" e coinvolgimento sul piano assiologico e politico, ma pronto, nel contempo, a riflettere *sulla* sua azione e *dentro* la sua azione sulla base di adeguate conoscenze teoriche, proponendosi, in tal modo, anche come ricercatore-partecipe dei processi in cui è collocato.

Se è vero che la proposta di Schön presenta dei limiti e delle rigidità rintracciabili, in buona parte, nel riferimento adottato che privilegia il settore della formazione professionale⁸⁷, ciò nondimeno esso suggerisce una pista promettente e ricca di suggestioni nella direzione di una epistemologia della pratica incentrata sul riconoscimento e la ricostruzione delle "cornici" teoriche e valoriali che operano tacitamente nell'agire; un progetto che richiede di essere corroborato e legittimato sul piano filosofico e pedagogico con ulteriori contributi che chiamano in causa autori come Wittgenstein, Bateson, Gadamer, Habermas insieme a tutte le voci che nel '900 hanno contribuito ad una critica della razionalità tecnico-strumentale⁸⁸. Vale, in ogni caso, per i processi di formazione di qualunque livello e contesto, il richiamo ad una riflessività che tenda ad iscriversi nei dispositivi educativi come istanza a trascendere il piano di conoscenza di primo livello (elaborazione delle informazioni, applicazione nel *problem solving*) per qualificarsi come impegno intenzionalmente e sistematicamente perseguito a mettere in gioco le ecologie mentali e le identità dei soggetti in apprendimento; a fare dell'apprendimento una pratica di costruzione del sé e di auto-trasformazione. Allora, possiamo sostenere con Striano,

«Se la "riflessione" può svilupparsi come pratica condivisa e condivisibile attraverso percorsi dialogici essa è, quindi, in prima istanza, un processo funzionale alla

⁸⁷ Cfr. V. Richardson, *The evolution of reflective teaching and teacher education*, in R. Clift, W. R., Houston, M. C. Pulach (a cura di), *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and programs*, Teacher College Press, New York 1990.

⁸⁸ M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

identificazione, sul piano individuale, delle “cornici” interpretative attraverso cui diversi soggetti guardano – e in qualche modo costruiscono – il mondo»⁸⁹.

E possiamo aggiungere che la costruzione di mondi possibili⁹⁰ e non la semplice osservazione e rappresentazione di quello esistente è propriamente il compito che una pedagogia sociale assegna alla formazione in quanto “diffusa esperienza di apprendimento continuo e di crescita individuale e collettiva”, nella sua connotazione di

«sapere che si propone la costruzione di interventi e di politiche educative funzionali alla diffusione ed alla promozione di un “uso sociale della ragione”, allo scopo di produrre sempre più consapevoli itinerari di autoeducazione delle comunità sociali»⁹¹.

Il raggio d’azione di una pedagogia sociale si allarga, pertanto, a tutti quegli ambiti del contesto sociale in cui le pratiche messe in atto comportano implicazioni educative e gli oggetti d’indagine si identificano in generale con “le valenze educative delle diverse istituzioni sociali [...] nell’intreccio dei rapporti esistenti tra i soggetti e i loro molteplici contesti d’appartenenza”⁹² e in una prospettiva in cui assume particolare rilevanza il campo dell’educazione degli adulti, l’ambito dei mezzi di comunicazione di massa, l’associazionismo. E, mentre slarga il suo raggio d’azione, la pedagogia sociale ambisce a prospettarsi come pedagogia in situazione, centrata essenzialmente sulla ricerca-azione che muove dai vissuti, dalle esperienze di vita dei partecipanti, in stretta interazione tra dimensioni teoriche e interessi operativi.

Per definire la sua intenzionalità trasformativa la pedagogia tradizionale ha fatto appello prevalentemente alla filosofia come fonte a cui attingere per la fissa-

⁸⁹ M. Striano, *La “razionalità riflessiva” nell’agire educativo*, cit., p. 82.

⁹⁰ Che gli orientamenti che stiamo presentando abbiano una stretta parentela con l’epistemologia costruttivista appare abbastanza evidente. Tuttavia la relazione non si mostra in tutta la sua problematicità non appena si tiene conto dei molteplici e diversi approcci che l’epistemologia costruttivista include. Per un esame delle possibilità e dei limiti di una pedagogia costruttivista, si veda, in particolare, E. Corbi, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli 2010.

⁹¹ Ivi, p. 64. Cfr., a proposito, anche R. Laporta, *L’autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

⁹² L. Santelli Beccegato, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2001, p. 14.

zione dei fini generali da assegnare all'educazione. In alternativa, sul versante delle scienze dell'educazione, la questione dei fini è stata lasciata fuori campo e l'attenzione si è concentrata sulla tecnologia dell'educazione. Nell'ottica della pedagogia sociale la questione dei fini dell'educazione non solo è inclusa nella sfera di pertinenza della ricerca, ma, nello stesso tempo, può essere riformulata in termini decisamente nuovi. In un approccio d'ispirazione deweyana è proprio la centralità dell'attività riflessiva che apre la possibilità di incorporare nella dimensione operativa e nell'esercizio di utilizzazione di mezzi e materiali l'impegno verso le opzioni teleologiche in una modalità che non tiene separati il piano dei mezzi da quello dei fini. In questo senso, la direzione assiologica della ricerca-azione si chiarisce strada facendo in un dialogo sempre aperto col contesto e con le sue molteplici voci. Per usare il vocabolario deweyano, si tratta non di assumere delle finalità predeterminate ed esterne ai contesti di pratica, ma di saper riconoscere e valorizzare tendenze e proiezioni che si delineano nello stesso contesto operativo nella forma di "fini-in-vista"⁹³.

Quella che viene prospettata è un'inedita alleanza con la filosofia, per cui quest'ultima non si limita a far sentire la sua voce come "filosofia dell'educazione", ma entra nella scena educativa come filosofia *nell'educazione*. Se, da una parte, questa mossa corrisponde a istanze proprie della pedagogia sociale, dall'altra essa collima con la *proposta della Philosophy for children* di Lipman e della sua iscrizione dell'educazione in un "paradigma riflessivo"⁹⁴. Se per Dewey la filosofia rimane una delle "fonti" di una scienza dell'educazione⁹⁵, nella proposta di Lipman essa si trasforma in una pratica educativa che innerva e anima dall'interno i processi dell'apprendimento e della formazione tenendoli strettamente vincolati all'impegno riflessivo. Come pratica riflessiva che non perde d'occhio i legami con l'esperienza, si implementa in un *setting* di esercizio democratico in cui pensiero e azione, fini e mezzi, teorizzazione e pratica sociale si dispongono in una relazione circolare e transattiva. La prospettiva è quella descritta da José

⁹³ J. Dewey, *Theory of Valuation*, The University of Chicago Press, Chicago 1969; trad. it., *Teoria della valutazione*, La nuova Italia, Firenze 1967.

⁹⁴ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge 1991¹, 2003².

⁹⁵ J. Dewey, *The Sources of a Science of Education*, Horace Liveright, New York 1929; trad. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

María Quintana Cabanas di una pedagogia sociale la cui finalità prioritaria è il “perseguimento di una democrazia sostanziale, autentica modalità di convivenza tra persone nell’avvertenza della comune dignità e nel reciproco rispetto”⁹⁶ nel segno della partecipazione, dell’animazione intesa come presa di coscienza del proprio potenziale creativo.

L’educazione alla cittadinanza democratica, attiva e consapevole, non è, per la pedagogia sociale, soltanto l’assunzione di un valore ampiamente condiviso quanto retorico, ma rappresenta la sponda relazionale e organizzativa dell’apprendimento significativo e trasformativo. Il *circle time*⁹⁷, emblematicamente rappresentativo di un confronto senza vinti né vincitori, costituisce un contrassegno, anche metaforico, della delimitazione e valorizzazione di uno spazio del pensiero distribuito e dell’orizzonte del pubblico in cui prendono forma e vita direzioni di senso e assunzioni di responsabilità, in cui si sviluppano percorsi di ricerca a cui ognuno contribuisce decentrandosi dalla sua particolare prospettiva; uno spazio della comunità e non un’arena per la lotta tra individui. Questo per dire che la pedagogia sociale, come sottolinea Avishai Margalit,

«come sapere interpretativo e progettuale, è finalizzata a incrementare spazi di libertà e di equità sociale, a favorire la realizzazione di una società che possa almeno qualificarsi come ‘decente’»⁹⁸.

Se una certa vocazione politica appare evidente, sembra altrettanto chiaro un richiamo ad un senso della politica che passa, in primo luogo, per una presa di coscienza del potere di soggettivazione e di costruzione di identità che i luoghi e i contesti che ci troviamo ad abitare esercitano su tutti noi. Implica, in secondo luogo, un posizionamento del ricercatore e la consapevolezza di questo posizionamento che esclude qualunque ipotesi di tipo ideologico, ma non la sua partecipazione e la valutazione⁹⁹.

⁹⁶ J. M. Quintana Cabanas, *Pedagogia Social*, Dykinson, Madrid 1992, p. 56.

⁹⁷ T. Gordon, *Teacher effectiveness training*, Weiden, New York 1974.

⁹⁸ Margalit A., *La società decente*, Guerini, Milano 1999, p. 34.

⁹⁹ Cfr. D. Izzo, *Manuale di pedagogia sociale*, Clueb, Bologna 1997; S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, MI 1999.

Il coinvolgimento e la messa in gioco, d'altra parte, non possono non essere mediati dal rigore scientifico e giustificati sulla base dell'opzione epistemologica che riporta conoscenza e azione nell'unico alveo dell'esperienza. In questi termini, secondo Maura Striano,

«[L]a logica si configura come una scienza che può agevolmente ed efficacemente dialogare con la pedagogia intesa come “scienza dell'educazione” sia in quanto può a sua volta costituirne una “fonte”, offrendo al discorso pedagogico modelli e strumenti di indagine dei campi di esperienza educativa, sia in quanto si propone intrinsecamente come un sapere dalle forti valenze formative»¹⁰⁰.

3. La filosofia come pratica sociale di formazione

Siamo fin troppo avvezzi a considerare la filosofia come un campo di sapere tendenzialmente appartato rispetto ai problemi della vita di tutti i giorni; più interessata a questioni di carattere generale in cui le situazioni esistenziali, le eccezioni e le particolarità del mondo-della-vita tendono a sfumare e ad essere escluse. Eppure nel Novecento non pochi filosofi (da Husserl a Sartre, da Dewey a Foucault per fare qualche nome a caso) si sono battuti per rivendicare per la filosofia una provenienza ed una destinazione più legata all'esperienza e alla quotidianità. Nonostante questo, la pratica corrente e prevalente dell'esercizio della filosofia nella nostra società rimane una pratica auto-referenziale, molto focalizzata sulla rimemorazione storica della disciplina, dei suoi autori, dei suoi testi (più o meno sacri).

Se diamo uno sguardo allo sviluppo storico della filosofia riscontriamo una riduzione progressiva del numero dei “filosofi” e un vistoso incremento della schiera dei “professori di filosofia”. Bisogna aggiungere anche che la generale iper-specializzazione dei saperi ha comportato, per tutti gli ambiti di ricerca, una inclinazione verso la chiusura reciproca, verso l'auto-legittimazione e verso una tendenziale esotericità che non ha ad affermarsi e ad esprimersi nei gerghi professionali e nei linguaggi altamente formalizzati delle varie scienze. Ma, a

¹⁰⁰ M. Striano, “For an Educational Theory of Inquiry”, in J. R. Shook, P. Kurtz, *Dewey's Enduring Impact: Essays on America's Philosopher*, Amherst-New York: Prometheus Books, 2010.

differenza dei saperi scientifici che si sono specializzati circoscrivendo progressivamente il corrispondente campo d'indagine e focalizzando la ricerca su oggetti sempre più ristretti, la filosofia contemporanea si è mossa in modo differente e anche contraddittorio: o ha negato se stessa o ha continuato a legittimarsi poggiando prevalentemente sul richiamo alla sua tradizione.

Molte delle difficoltà della filosofia sono derivate, nella modernità, dall'affermarsi di epistemologie che stabilivano un nesso forte tra sapere e potere, ossia dalla interpretazione delle strategie e degli esiti della conoscenza come strumenti operativi utili a trasformare il mondo sottomettendolo alle aspettative e ai bisogni pratici dell'uomo. Nel nostro mondo non c'è posto per forme di sapere incapaci di esibire un qualche titolo di "utilità", incapaci, in altre parole, di trasformarsi in apparato tecnico-strumentale; non c'è più posto per la "contemplazione" del mondo perché *un* mondo oggettivo e intoccabile nella sua sacralità non c'è più. L'universo cede il posto al pluriverso, *il* mondo lascia spazio alla molteplicità dei mondi in cui valgono i processi di trasformazione, di nua scomposizione e ricomposizione degli elementi che costituiscono la realtà; di interpretazione e re-interpretazione dei discorsi, di ininterrotta negoziazione dei significati, di ri-costruzioni linguistico-virtuali, e così via. In questo quadro di trasformazioni epocali la filosofia è apparsa "inutile", e c'è stato chi ne ha decretato la fine. Questo destino di morte della filosofia è davvero l'ultima parola?

Nel *Protrettico* Aristotele afferma:

"In ogni caso dunque *si deve* filosofare. Se infatti la filosofia esiste, siamo certamente tenuti a filosofare, dal momento che essa esiste; se invece non esiste, anche in questo caso siamo tenuti a cercare come mai la filosofia non esiste, e cercando facciamo filosofia, dal momento che la ricerca è la causa e l'origine della filosofia"¹⁰¹.

Seguendo ancora Aristotele, vorrei sottolineare la sua indicazione rispetto all'origine della filosofia: "la ricerca è la causa e l'origine della filosofia". Il

¹⁰¹ Aristotele, *Protrettico*, fr.424, in *Opere*, a cura di G. Giannantoni, Roma- Bari , Laterza, 1973.

senso di questa affermazione non è diverso dall'affermazione - ancora di Aristotele - che la filosofia nasce dallo "stupore". Ciò che mi sembra meriti particolare attenzione qui è il fatto che su questa linea interpretativa si realizza una convergenza semantica dei termini "ricerca" e "stupore". In questo modo troviamo un'indicazione che ci riporta alle sorgenti della filosofia, al nucleo generativo delle diverse filosofie che si sono prodotte e differenziate storicamente. La mossa originaria da cui la filosofia ha iniziato il suo cammino è una condizione di "stupore".

Lo stupore non appartiene alla sfera della logica, non è un atto cognitivo disincarnato e decontestualizzato, ma è uno stato emotivo che accade in un contesto di vita, quel particolare stato emotivo che, per risolversi, ha bisogno del concorso della razionalità e della teorizzazione. Lo stupore di cui parla Aristotele è uno stato di disorientamento emotivo e cognitivo insieme provocato dalla sorpresa di vedere che qualcosa va in un modo anziché in un altro; è la sorpresa di fronte ad una esperienza che smentisce le nostre credenze. Ora, è filosofo colui che sa vivere consapevolmente e sistematicamente la condizione di stupore, che, in altre parole, sa vedere il mistero e il problema anche là dove sembra tutto scontato. Filosofare è de-banalizzare la realtà, fino all'estremo limite della domanda delle domande: "Perché l'essere e non il nulla?".

Bisogna insistere su questa qualificazione della filosofia perché è da questa che dipende la possibilità di tenerla distinta dalle altre scienze, anche se in rapporto con esse e perché, d'altra parte, in questo modo è possibile farla sempre sopravvivere a se stessa; questa qualificazione che possiamo sintetizzare nella proiezione verso la riflessione dettata dall'esercizio sempre inappagato del domandare.

Allorché il pensiero assume la forma della *riflessione* – chiarisce Dewey¹⁰² - la sua caratteristica distintiva consiste nel fatto che non si accontenta di accettare una convinzione, una credenza, ma cerca i fondamenti e le possibili giustificazioni e le implicazioni di essa, misurandone la plausibilità. Nel pensiero rifles-

¹⁰² Dewey J., *How we think*, Heath, Boston 1933; trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1994. Con le parole dell'autore: "Per essere genuinamente pensanti, noi dobbiamo sostenere e prostrarre quello stato di dubbio che stimola ad una completa ricerca, in modo da non accettare un'idea o asserire positivamente una credenza finché non si siano trovate fondate ragioni per giustificarla" (p. 77)

sivo l'elemento costitutivo è rappresentato dall'operazione di individuare/fissare delle relazioni rispettando delle regole, secondo una logica inferenziale che ci consente di stabilire tra una cosa ed un'altra nessi logici tali per cui una è assunta come fondamento che garantisce la credenza nell'altra. L'attività riflessiva prende le mosse sempre da una situazione di incertezza, da un problema che aspetta di essere risolto e si conclude con un giudizio che attribuisce un ordine e il più alto grado di plausibilità possibile alle posizioni espresse. Domandare e riflettere per produrre una "asseribilità giustificata"¹⁰³ sono due movimenti che si possono attribuire anche all'attività euristica in generale, ma essi acquistano connotazioni filosofiche allorché si articolano non in una sequenza lineare con una conclusione chiusa, ma si rincorrono senza fine in un percorso ricorsivo in cui i risultati dell'una sono sempre di nuovo il punto di partenza per l'altra. In questa prospettiva, perpetuare l'incanto del domandare – come lo chiama Carlo Sini - è propriamente la condizione generativa della filosofia. Come afferma l'autore:

« [I]nsistere sulla domanda è comprendere questa cosa difficile: che bisogna abitare la domanda, il suo peculiare incanto, senza scavalcarla o volerla scavalcare nella risposta". [...] Colui che non abita e che non è abitato dalla domanda, non esercita la pratica della filosofia, anche se ne conosce a memoria la storiografia»¹⁰⁴.

In questi termini la riflessione filosofica è un cammino a ritroso che parte dall'esperienza ordinaria per rintracciare le "cornici" che la inquadrano e la chiariscono; è, contestualmente, un argomentare per mostrare la forza delle ragioni addotte; è ancora un'attività di produzione concettuale e di cornici di senso alle cui luce interpretare gli eventi particolari e costruire i significati. È l'esperienza, allora, la matrice da cui emerge la riflessione filosofica; è, più esattamente, l'indeterminatezza e la problematicità di una situazione. Il punto di partenza è l'emergenza di un *problema* sentito e vissuto come tale.

¹⁰³ J. Dewey, *Logic, the theory of inquiry*; trad. it., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949, p. 16.

¹⁰⁴ C. Sini, *Etica della scrittura*, il Saggiatore, Milano 1992, p. 143.

Non c'è una definizione *oggettiva* di un “problema”, e neanche una puramente soggettiva, ma ce ne può essere una *negoziata*, frutto di un percorso di confronto basata sul dialogo, sull'ascolto reciproco, sulla valorizzazione della pluralità dei punti di vista. Definire un problema è un passo più avanti della percezione soggettiva dello stato di irritazione, di incertezza e di dubbio. Per definire un problema è necessario mettere in moto il pensiero, la sua attività di concettualizzazione, secondo le regole della logica, ma anche con produzioni divergenti, in modo creativo.

L'attività di concettualizzazione è essenzialmente costruzione di “classi”¹⁰⁵ e costruire, ricostruire o smontare le classi è una attività altamente complessa, soprattutto se si ha a che fare con “classi interattive” che sono le tipiche costruzioni dei discorsi delle scienze umane¹⁰⁶. L'interattività degli oggetti delle scienze umane e sociali determina, per esse, anche una specifica modalità di costruzione della conoscenza, basata sugli effetti pragmatici che la conoscenza acquista nel momento in cui la “classificazione” di una persona, di un comportamento, di una situazione agisce in modo tale da indurre delle reazioni trasformative che investono, circolarmente, gli stati di conoscenza ed i suoi oggetti. Una “classe interattiva” comporta anche mutazioni di categorie, al punto da investire gli orientamenti interpretativi nei riguardi del mondo e dello stesso passato¹⁰⁷. In ultima analisi, una “classe interattiva”, più che un prodotto dell'attività logica, funziona come una potente metafora, tanto più potente quanto più mantiene nascosta la sua natura metaforica, tanto più intrisa di valutazione quanto più si presenta con le sembianze dell'asettica definizione scientifica¹⁰⁸.

In questo senso, il pensiero riflessivo opera anche in modo creativo, nella misura in cui è in grado di compiere salti logici, di re-incorniciare i suoi contenuti, di comporre e scomporre, di assegnare rilevanza e valore, di creare nuovi e diversi ordini tra le cose, di eliminare ed integrare elementi di una totalità, di de-

¹⁰⁵ N. Goodman, *Ways of worldmaking*, Hackett, Indianapolis, Cambridge 1978; trad. it., Laterza, Bari 1988.

¹⁰⁶ I. Hacking, *The social construction of what?*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1999.

¹⁰⁷ *Ivi*, p. 155.

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 153.

formare e distorcere le rappresentazioni¹⁰⁹. Infine, considerato che l'attività riflessiva si sviluppa all'interno dell'esperienza, essa si lega ai vissuti personali e al campo delle relazioni interpersonali; coinvolge, pertanto, componenti emotive, affettive, valoriali, normative configurandosi, in questo senso, come pensiero *caring*¹¹⁰.

Una seconda direzione di senso che può ridare slancio alla filosofia consiste nella sua originaria vocazione "pratica". Voler intendere ed esercitare la filosofia nella pratica vuol dire, allora, fare appello a Socrate. Il socratico "conosci te stesso" è un invito a radicalizzare la riflessione sulla propria posizione rispetto al quadro dei valori e degli stili di vita correnti. Lo spirito "socratico", nei limiti in cui è possibile tenerlo separato da quello platonico, si esaurisce nell'imperativo di estendere la riflessione razionale e la presa di coscienza pubblica sempre più indietro o più oltre verso le cornici con i loro "vincoli e possibilità". Su questa strada non si incontrano verità più stabili e definitive, ma si impara a fare ricerca e ad estenderla sempre più oltre.

Quello che abbiamo di fronte è il profilo di una filosofia che non si presenta come depositaria di una verità superiore ed esoterica, ma come una pratica che si esplica nella forma di una relazione di aiuto (maieutica), analoga a quella dell'ostetrica – come voleva Socrate¹¹¹ – riformulabile nei termini più generali di "aiutare ad aiutarsi". In qualunque forma si organizzi, un approccio "maieutico" deve assumere questa premessa, che la conoscenza a cui è rivolta l'attenzione appartiene interamente ai soggetti che la producono. Pertanto è un genere di sapere che non corrisponde al piano delle conoscenza strumentale (acquisizione di informazioni, elaborazione di dati, *problem solving*) ma ha a che fare principalmente con orizzonti di senso, tavole di valori, paradigmi cognitivi, chiavi di lettura della realtà, atteggiamenti globali rispetto all'esperienza. L'accesso a questa dimensione "strutturale" della conoscenza è precisamente l'ambizione dell'attività del filosofare. Si tratta di un territorio

¹⁰⁹ N. Goodman, *Ways of worldmaking*, cit.; cfr. anche A. Cosentino, *Come educare la creatività del pensiero*, in Spadafora G. (a cura di), *Insegnare oggi*, UNICAL, Arcavacata 1998.

¹¹⁰ M. Lipman, *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, in A. (a cura di), *Filosofia e formazione. Dieci anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002; M. Lipman, *Thinking in education*, cit.

¹¹¹ Platone, *Teeteto*, VII-150,b,c.

normalmente non esplicito, non dichiarato in modo diretto, custodito a volte gelosamente, o sprofondato nell'oblio e completamente latente. Farlo emergere, esaminarlo criticamente, renderlo pubblico in una “comunità di ricerca” e, infine, farlo oggetto di riflessione individuale e collettiva è la prima mossa del “filosofare-in-pratica”.

PARTE II

La ricerca

Capitolo 1

La ricerca-azione

1. *Il campo e gli oggetti d'osservazione*

Le due comunità osservate si sono costituite ad Acuto (FR) rispettivamente dal 15 al 24 luglio 2009 e dal 20 al 28 Luglio 2011 nell'ambito del corso residenziale organizzato annualmente dal CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica – Roma).

I due gruppi erano così costituiti:

- 2009: gruppo di 10 (3 maschi e 7 donne), 7 laureati (Filosofia e lauree di indirizzo umanistico) e 3 diplomati - Età: tra 24 e 63 (anni di nascita: 1947, 1960, 1962, 1964, 1967, 1972, 1977, 1978, 1979, 1984, 1986) – Provenienza: diverse città italiane.
- 2011: gruppo di 8 (2 maschi e 6 donne), tutti laureati (Filosofia e lauree di indirizzo umanistico) Età: tra 30 e 65 (anni di nascita: 1946, 1962, 1964, 1976, 1978, 1980, 1981) - Provenienza: diverse città italiane.

Questi due gruppi non hanno i requisiti di “campione”, ma sono abbastanza omogenei. In più, tenendo presente che le condizioni ambientali complessive sono anch'esse omogenee, appare legittimo e significativo il confronto tra i dati che riguardano il primo gruppo e quelli che riguardano il secondo, dando come variabile indipendente la situazione generale nei suoi tratti caratterizzanti (il posto, l'impianto organizzativo, la tipologia di attività, lo staff dei formatori, ecc.)

Il corso ha la durata di 8 giorni e la residenzialità connota in modo particolarmente influente l'esperienza. La motivazione che con cui ci si iscrive al corso è quella di imparare a facilitare sessioni di pratica filosofica secondo il modello implicato nel curriculum della *Philosophy for children* (P4C) di Matthew Lipman.

I 13 anni di storia di questa esperienza hanno mostrato che il *learning by doing* che caratterizza l'impostazione della P4C comportava, oltre ad imparare delle tecniche e delle procedure, oltre che acquistare familiarità con i materiali del

curricolo, il verificarsi di trasformazioni profonde, sia a livello di atteggiamenti individuali che a livello di configurazioni dei gruppi. In sintesi, quello che è sempre avvenuto e continua ad avvenire è che, mentre si sviluppa un percorso esplicito e, in qualche misura, formalizzato, prende il via anche un fascio di altri processi non esplicitati, ma non per questo meno rilevanti. Ciò che implicitamente viene messa in gioco è la dinamica socio-relazionale. Si è evidenziato il fatto che la particolare ambientazione in cui si realizza il percorso formativo induce una nuova costruzione del piano relazionale che segue, mediamente il seguente schema:

- Prevalenza iniziale di relazioni formali;
- Crisi e affermazione del Sé (positiva e negativa);
- Esposizione allo spazio comune/pubblico;
- Sviluppo dello spirito comunitario.

Che questa trasformazione avvenga è un fatto empiricamente constatabile, ma la domanda da cui è partita la mia ricerca è focalizzata sul “come” avviene questa trasformazione. Più specificamente la questione che mi è apparsa significativa era indirizzata verso la fenomenologia e i meccanismi di generazione di una comunità nel suo rapporto con una pratica di apprendimento, la sua natura riflessiva e il suo stile spiccatamente filosofico.

Si trattava, a quel punto –dopo aver approfondito il concetto stesso di comunità - di verificare se una comunità generata dalla condivisione della pratica filosofica abbia delle peculiarità distintive rispetto ad altre tipologie di comunità. In che senso, allora, possiamo chiamarla “comunità di ricerca filosofica”? Si trattava, per esempio, di comprendere i fattori che possono rovesciare la relazione tra dinamiche sociali e attività di pensiero.

Nelle fasi iniziali della vita di una CdRF - così come nei contesti di vita ordinaria - l'attività cognitiva funge solo da occasione e viene piegata alla logica della dinamica di gruppo: si delibera per tifoserie, si pensa in modo strumentale rispetto al piano sociale, si procede per pre-giudizi regolati dalle relazioni sociali (appartenenza a un sotto-gruppo, legami di vario genere), si procede per razionalizzazioni e opportunismo cognitivo. È necessario che avvengano le dovute trasformazioni sul piano della relazionalità perché l'attività di pensiero di-

venti più autonoma e auto-regolata. La logica interna dell'attività cognitiva tende ad affermarsi quando si sono allentati i vincoli, le pressioni e le urgenze dell'esperienza immediata. La cosa particolarmente interessante qui è il fatto che la ricostruzione della rete sociale, la qualità e la direzione delle relazioni si trasforma sotto l'effetto della pratica riflessiva comunitaria. Siamo, così, di fronte a una causazione di tipo circolare in cui una netta distinzione tra piano e dinamica delle relazioni sociali da una parte e attività cognitive, dall'altra, non regge a fronte della globalità di una situazione che muta complessivamente. Per riassumere, quel che si verifica è che una modificazione di atteggiamento e di gestione dell'attività cognitiva è in funzione di una modificazione della dinamica del gruppo, le cui trasformazioni dipendono, tuttavia dalla mediazione dell'attività cognitiva.

La domanda più generale che si pone, a questo punto, è: in che misura l'attività di pensiero riflessivo ha potere trasformativo rispetto allo stato di cose esistente? In termini pedagogici, questa domanda chiama in causa il valore formativo della coltivazione del pensiero riflessivo in educazione¹¹².

Se la CdRF è l'unità di analisi della ricerca, il suo versante pedagogico-formativo, in quanto dispositivo educativo nella sua doppia funzione epistemica e socio-relazionale, rappresenta certamente il *focus* dell'indagine. In questa prospettiva, la CdRF è assunta come disegno di pratica formativa riconducibile, da una parte, alla tradizione socratico-platonica e, dall'altra, all'interpretazione lipmaniana del pensiero di Dewey messa in dialogo con apporti provenienti da altri autori (Piaget, Vygotskij, Mead).

Il lavoro si configura come un'indagine naturalistica con la chiara fisionomia di una ricerca-azione partecipativa che ha dovuto fare i conti con un insolito posizionamento dell'osservatore, ossia col mio doppio ruolo di formatore-facilitatore e, nello stesso tempo, di ricercatore. Questa circostanza mette in questione l'obiettività dei risultati della ricerca, ma costituisce un indiscutibile guadagno in termini di comprensione dall'interno di intenzionalità, di motivazioni, di ragioni (piuttosto che cause). Le due comunità osservate, pur non rap-

¹¹² M. Lipman, *Thinking in education*, cit.; J. Dewey, *Democracy and Education*, in *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9 (1916), a cura di J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale 1980; trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

presentano in alcun modo un campione statisticamente rilevante, sono, piuttosto, due “storie” da ricostruire secondo una o più direzioni di senso; due eventi diversi e indipendenti che, al massimo, possono essere messe a confronto con la prospettiva di cogliere analogie, somiglianze, corrispondenze probabili. Possono, ancora, essere inventariate come due “casi” di una medesima tipologia di apprendimento significativo altamente trasformativo.

Processualità direzionata (storia), trasformazione, costruzione e ri-costruzione, sono parole-chiave che indicano altrettanti luoghi di focalizzazione della ricerca. In altre parole, non è tanto una improbabile definizione di CdRF che si è cercata, quanto piuttosto una serie di precisazioni riguardanti i punti di svolta, i fattori di trasformazione, gli indicatori dei processi che portano verso la costituzione di una CdRF; le tappe che portano da una dinamica spontanea alla dinamica del l’io-noi propria della CdRF, le mosse cognitive e creative che portano, sul piano della comunicazione, dalla banale conversazione al dialogo euristico, da un marcato attaccamento alle proprie convinzioni e l’ostinazione a evidenziarne la differenza rispetto a quelle altrui, verso un apprezzamento di quanto è comune e simile e la rinuncia rispetto alle differenze specifiche; che portano verso lo sviluppo della sensibilità per la dimensione pubblica delle pratiche discorsive; che portano al progressivo sviluppo dello stile filosofico.

2. *Gli obiettivi*

A partire dal quadro teorico illustrato nella prima parte di questo lavoro, emergono i fondamentali assunti di base della ricerca che possiamo riassumere nel seguente elenco:

- La CdRF come disegno di pratica formativa ricostruibile alla luce delle recenti riletture di Dewey e, specificamente, nell’ottica del programma di ricerca di M. Striano in cui la *Logic: the theory of inquiry* assume una posizione di primo piano come “fonte” di una scienza dell’educazione.
- Centralità della categoria di “pratica”;
- La dimensione sociale e le valenze formative della pratica-riflessiva.

La ricerca si è sviluppata su due binari principali, quello della problematizzazione del costruito di “Comunità di ricerca filosofica” che corrisponde alla Par-

te I di questo lavoro e quello dell'osservazione partecipata di una "comunità di ricerca" in azione che corrisponde alla Parte II.

In questo quadro, gli obiettivi specifici della ricerca sono stati individuati soprattutto nell'area dei processi di cambiamento che determinano la trasformazione di un "gruppo" in CdRF e possono essere così elencati:

1. Individuare gli indicatori che segnano i cambiamenti rilevanti;
2. Stabilire correlazioni tra gli indicatori e i probabili fattori generatori di cambiamenti;
3. Cogliere gli specifici nessi tra processi di sviluppo della "comunità" e attività riflessiva dialogica;
4. Riconoscere le mosse efficaci del "facilitatore".

Rispetto al primo ordine di obiettivi, il punto di partenza è la constatazione empirica che un gruppo, composto di persone inizialmente sconosciute che si raccolgono in un luogo e condividono per un periodo di otto giorni una medesima esperienza, si trasforma nel senso generico di assumere la fisionomia di "comunità". Dal raffronto con i diversi sensi che questo termine assume tenendo conto delle definizioni che provengono dai campi di sapere esplorati, emergono, accanto a talune coincidenze, parecchie caratterizzazioni che non sono leggibili con le categorie tradizionali. Una di esse è, per esempio, la durata nel tempo. La CdRF vincola la sua durata all'estensione temporale della sua attività riflessiva e non giunge ad acquisire un'identità reificata e stabile. Se questo avviene è sulla base di altri legami e condivisione di interessi che casualmente possono maturare. La generale fenomenologia della CdRF induce a ipotizzare che i cambiamenti più significativi hanno a che fare con processi di desoggettivazione che preparano l'emergere di uno spazio che è "comune" perché è situato oltre il confine delle soggettività coinvolte. Individuare i "sintomi" del decentramento del sé rappresenta, pertanto, uno degli obiettivi.

Riguardo al secondo ordine di obiettivi, c'è da notare che i processi di cambiamento che portano alla nascita di una CdRF non sono spontanei, ma indotti grazie all'azione di diversi elementi concomitanti: il *setting*, le operazioni di *scaffolding* del "facilitatore", il modellaggio. Individuare, pertanto, le correla-

zioni tra il corso dei cambiamenti e gli elementi intenzionalmente predisposti per provarli è un secondo obiettivo della ricerca.

Per quanto riguarda i nessi tra processi di sviluppo della “comunità” e attività riflessiva mediata dal dialogo filosofico, l’ipotesi di partenza è che le differenze specifiche della CdRF rispetto ad altri tipi di comunità dipendano in modo caratteristico dal tipo di pratica condivisa. In questa prospettiva, l’osservazione ha cercato di cogliere la differenza tra le dinamiche relazionali basate su spinte emozionali e quelle basate su motivazioni cognitive. L’ipotesi assunta è che la CdRF è caratterizzata da un equilibrio dinamico tra questi due piani, quello emotivo e quello cognitivo, un equilibrio che si raggiunge quando le spinte emotive (empatia, *caring*, solidarietà, amicizia, ecc.) sono messe al servizio dell’avanzamento della ricerca comune e quando, nello stesso tempo, gli sviluppi e i risultati della ricerca retroagiscono sul tono emotivo della comunità. Da questo punto di vista, l’obiettivo della ricerca è stato quello di individuare e descrivere i momenti di equilibrio e quelli di disequilibrio.

Infine, la figura del “facilitatore”, che è l’attore principale nella costituzione di una CdRF, è stato osservato globalmente attraverso la registrazione dei *feedback* provenienti, di volta in volta, dalla comunità e, anche, con una strumentazione più analitica che ha permesso di stabilire correlazioni, per esempio, tra il numero e la qualità degli interventi del “facilitatore” durante il dialogo e l’andamento della ricerca. Questo obiettivo è rimasto poco definito nei suoi esiti finali per una serie di ragioni che sono legate all’estrema complessità del ruolo in questione. Intervengono troppi fattori di sfondo che rendono estremamente inaffidabili le osservazioni e le possibili interpretazioni dei dati osservativi. Bisogna ricordare, a questo proposito, che nella figura del facilitatore si concentra e prende corpo l’intenzionalità formativa legata alla nascita e l’evoluzione di una CdRF. A seconda dei contesti d’intervento si hanno differenti parametri da mettere in conto e, riguardo allo specifico campo d’osservazione, bisogna sottolineare il fatto che il ruolo di “facilitatore” veniva svolto, a turno, da ciascun componente della comunità, dopo le prime tre sessioni di lavoro guidate, rispettivamente, da tre diversi facilitatori esperti. Questa circostanza, che rispondeva alla configurazione complessiva delle atti-

vità come corso di formazione, non era quella più funzionale alle esigenze della ricerca.

3. *L'impianto metodologico e gli strumenti per l'osservazione.*

Il lavoro di ricerca, pur avvalendosi di taluni strumenti della ricerca tradizione (strumenti dell'osservazione e della raccolta di dati quantitativi), ha fatto ricorso prevalentemente ad opzioni metodologiche e a strumenti di indagine costruiti sul campo all'interno di una pratica euristica che ha la forma della ricerca-azione partecipativa situata all'interno del "paradigma ecologico" connotativo della ricerca educativa negli ultimi decenni¹¹³.

Per l'osservazione e la raccolta dei dati sono stati impiegati vari strumenti, in particolare: un questionario, diari di bordo, interviste non strutturate, metafore, narrazioni autobiografiche.

La "pratica" della "comunità di ricerca", essendo una vera e propria "forma di vita", sfugge, per definizione, a riduttive letture focalizzate su un numero chiuso di variabili. In realtà, la "comunità di ricerca" costruisce se stessa e il proprio ambiente come in un "gioco" che si auto-regola in modo dinamico in cui le regole del gioco vengono continuamente sfidate e riformulate.

Per questa ragione i dati osservativi e la loro elaborazione sono stati capitalizzati nella loro veste di "sintomi" della complessità dei processi sottostanti, nella loro funzione di segnali rispetto alle aree in cui approfondire la ricerca anche con altri strumenti meno formalizzati.

Uno strumento d'osservazione che si è rivelato utile in questo senso è stata l'analisi delle cosiddette "agende".

La parte empirica della ricerca si è focalizzata sulla ricognizione:

- a) delle tappe evolutive della CdRF in riferimento alle dimensioni *Comunità, Ricerca, Filosofia*;

¹¹³ P. Orefice, *Pedagogia scientifica. Un approccio diverso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma 2009; L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007; J. D. Clandinin, M.F. Connelly, *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli 1997; Y.S. Lincoln e E.G. Guba, *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills (CA) 1985.

b) dei processi di internalizzazione della matrice CDRF intesa come modello epistemico e socio-relazionale.

Per tale ricognizione è stata effettuata una osservazione sistematica ed una rilevazione di tracce in sequenza cronologica focalizzate:

- a) sulle agende (analizzate e comparate mediante griglie costruite *ad hoc*)
- b) sui fogli di registrazione dei processi di ricerca;
- c) sulle audio-registrazioni delle sessioni (analizzate e comparate mediante griglie costruite *ad hoc*).

4. I risultati della ricerca.

Il questionario

Un primo set di risultati, in termini di atteggiamenti diffusi nelle due CdRF osservate proviene dall'analisi delle risposte al questionario, somministrato per tre volte (inizio corso, metà corso e fine corso). Esso rispondeva all'obiettivo di cogliere alcuni aspetti rilevanti della percezione che ogni partecipante sviluppa rispetto ai personali processi e cambiamenti nel corso dell'esperienza di costituzione di una "comunità di ricerca".

Le fondamentali categorie sulle quali è stato costruito il questionario sono:

1. Atteggiamento nelle relazioni (sicurezza, disinvoltura, ansia, ecc.);
2. Percezione e valutazione delle qualità del gruppo (simpatico, interessante, ecc.);
3. Ascoltare ed essere ascoltati;
4. Decentramento e co-costruzione di significati.

La comparazione delle risposte tra le tre somministrazioni e, inoltre, dei risultati complessivi della prima comunità e della seconda mostrano che, in entrambi i casi, si registrano notevoli incrementi nelle aree focalizzate dagli *item* del questionario.

Di seguito vengono presentati i grafici con breve commento delle somministrazioni dell'anno 2009.

Le agende

Altri dati sono stati ricavati dall'analisi delle "agende". In ogni sessione di lavoro di una CdRF c'è uno *step* particolarmente significativo e influente rispetto allo sviluppo successivo. La procedura è la seguente. Dopo aver condiviso la lettura ad alta voce di un brano proposto dal facilitatore e costruito *ad hoc*, vengono raccolte le reazioni individuali al contenuto del testo, preferibilmente nella forma di domande che il testo suggerisce ad ognuno.

Questo è il momento in cui la sfera della soggettività e delle differenze ha la netta prevalenza. Per aprire e portare avanti il processo di socializzazione si invita la comunità a riflettere su tutte le domande dell'agenda in vista di una negoziazione delle differenti domande o osservazioni. Il criterio proposto è quello della generalizzazione per cui più interventi possono essere classificati in un solo tema più ampio, oppure della trasversalità di un filo conduttore che può permettere di vedere più domande come interpretazioni di un'unica questione. Le vie possono essere più di una ma la direzione che si persegue è quella di far dialogare le differenze in vista della conquista di punto di osservazione più comprensivo e più socializzato. Le "agende" possono essere considerate, pertanto, come specchi (anche deformanti) del grado di sviluppo del pensiero comunitario e, corrispondentemente, dei livelli di de-soggettivazione raggiunti all'interno della comunità. A questo scopo sono stati individuati i seguenti parametri significativi con i quali sono state analizzate 14 agende del gruppo del 2009 e 14 agende del gruppo del 2011:

1. Chi fa domande e quante;
2. Chi si associa a domande di altri (numero associazioni)
3. Il numero dei temi dell'agenda;
4. Il numero di domande disfunzionali.

Come si può vedere nelle sottostanti tabelle riassuntive si registrano le seguenti tendenze:

- a) Si riduce progressivamente il numero delle domande individuali;
- b) Cresce con proporzione inversa ad a) il numero delle associazioni;
- c) Decresce, fino ad azzerarsi verso metà percorso, il numero delle domande disfunzionali;

d) Decresce il numero dei temi proposti per la discussione.

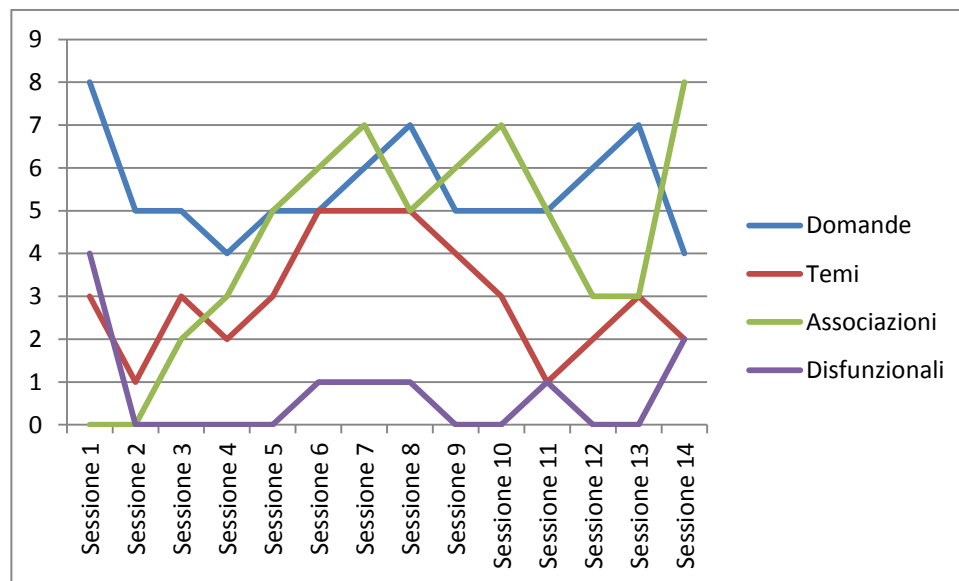
Agende - Gruppo 2009

N° progressivo sessioni	Foto agenda	Fanno domande	N° temi	Associazioni	Domande disfunzionali
01		10	6	0	4
02		10	5	0	5
03		9	3	1	2
04		10	5	3	5
05		8	4	5	2
06		10	5	5	3
07		7	3	4	1
08		7	2	5	1
09		10	4	6	0
10		5	3	5	0
11		8	2	2	0
12		4	2	6	0
13		7	2	3	0
14		2	2	8	0

Agende - Gruppo 2011

N° progressivo sessioni	Foto agenda	Fanno domande	N° temi	Associazioni	Domande disfunzionali
01	Figura 1	8	3	0	4
02	Figura 11	5	1	0	0
03	Figura 8	5	3	2	0
04	Figura 16	4	2	3	0
05	Figura 9	5	3	5	0
06	Figura 7	5	5	6	1
07	Figura 2	6	5	7	1
08	Figura 4	7	5	5	1
09	Figura 5	5	4	6	0
10	Figura 6	5	3	7	0
11	Figura 12	5	1	5	1
12	Figura 15	6	2	3	0
13	Figura 17	7	3	3	0
14	Figura 18	4	2	8	2

Agende - Grafico delle tendenze riferito al gruppo del 2011



Analisi delle trascrizioni delle sessioni e classificazione degli interventi

La prima e l'ultima sessione di lavoro del gruppo 2011 sono state sbobinate e trascritte per essere analizzate con una griglia costruita con un approccio ispirato alla *grounded theory*¹¹⁴. Procedendo induttivamente dalla lettura attenta dei testi delle due sessioni, si sono enucleate 12 categorie costitutive della griglia, riportate nell'elenco seguente:

1. **Ar**-Argomentare la propria tesi con buone ragioni
2. **Au**-Fare osservazioni auto-referenziali
3. **Ch**-Chiedere chiarimenti
4. **Co**-Costruire sulle idee degli altri
5. **Dp**-Fare domande aperte
6. **Dc**- Fare domande chiuse
7. **Df**-Mettere in difficoltà
8. **Es**-Fare riferimenti all'esperienza

¹¹⁴ P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche - III. Le tecniche qualitative*. Il Mulino, Bologna 2005; M. Tarozzi, *Cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma 2008.

9. **Pp**-Seguere il personale ordine di pensieri
10. **Pr**-Problematizzare
11. **Ns**-Non andare nella direzione dell'argomento
12. **St**-Sostenere la propria tesi.

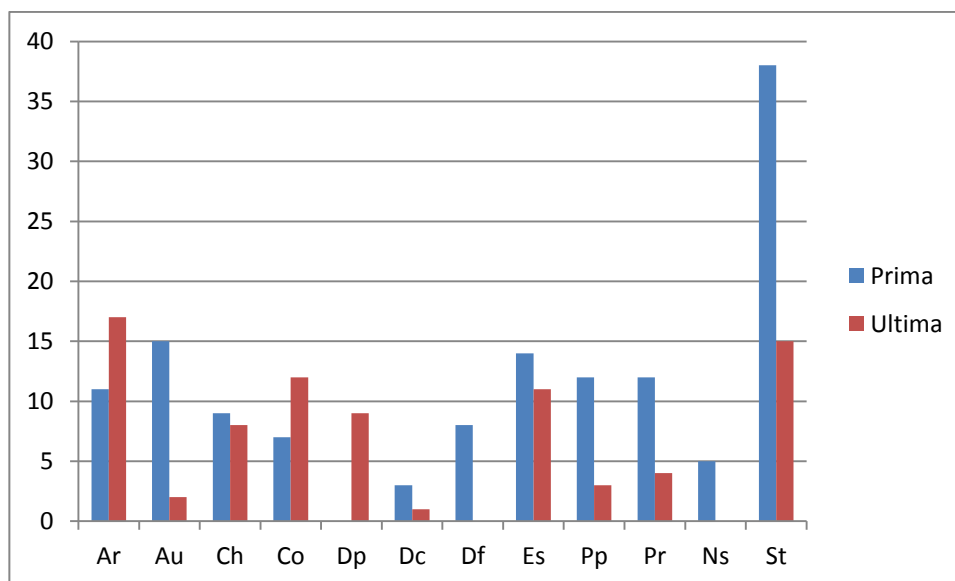
C'è da osservare che nel lavoro di applicazione della griglia ai materiali analizzati, è necessariamente in gioco un margine di interpretazione e un livello di incertezza che dipende dalla comparabilità non rigorosa delle due sessioni. Nella prima è stato speso molto tempo alla costruzione dell'agenda che ha finito per confondersi con il piano di discussione. Tuttavia sembrano emergere delle tendenze che corrispondono alle ipotesi iniziali. In particolare si riduce drasticamente:

- a) la difesa della propria tesi,
- b) gli interventi che non seguono la direzione dell'argomento;
- c) l'auto-referenzialità;
- d) il numero delle domande chiuse;
- e) i tentativi di mettere in difficoltà gli interlocutori;
- f) la tendenza a seguire il filo dei propri pensieri;

Corrispondentemente cresce la tendenza a:

- a) costruire sulle idee degli altri;
- b) proporre domande aperte;
- c) Argomentare la propria tesi con buone ragioni.

Sessioni trascritte Gruppo 2011- Grafico comparativo



Processi di cambiamento osservati:

- Da domande e osservazioni su dettagli del racconto che non hanno niente a che fare con l'esperienza personale verso domande di carattere più generale che, per questa caratteristica, includono anche potenzialmente qualche riferimento all'esperienza personale.
- Da un tono tendenzialmente assertivo (a volte solo dissimulato da una domanda) a un tono più problematizzante (una domanda aperta/vera è un impegno/interesse ad ascoltare l'opinione degli altri).
- Da un marcato attaccamento al proprio contributo e l'ostinazione a evidenziarne la differenza rispetto agli altri, verso un apprezzamento di quanto è comune e simile e la rinuncia rispetto alle differenze specifiche.
- Da raggruppamenti (formulare una domanda sul testo in piccolo gruppo, associarsi alle domande di altri) basati sulla spontanea dinamica relazionale verso una prevalenza dell'argomentazione razionale (da "Sostengo questa idea perché è l'idea del mio amico" a "Sostengo questa idea perché si regge su ragioni condivisibili").
- Progressivo sviluppo della sensibilità per la dimensione filosofica. Indicatori: spostamento dell'attenzione da dettagli aneddotici e narrativi verso i termini che indicano questioni aperte e generali.

- Progressivo sviluppo dello stile filosofico. Indicatori: auto-ironia, atteggiamento indagativo (tradurre le proprie opinioni in domande pubbliche), ascolto attivo, atteggiamento dialogico.
- Dalla valutazione qualitativa basata sulla partecipazione e la registrazione di momenti di svolta si sono evidenziati progressivi guadagni rispetto ai processi di internalizzazione della matrice CdRF in diversi atteggiamenti dell'area socio-relazionale, come:
 1. Ascolto attivo;
 2. Rispetto dei turni nel parlare;
 3. Sentirsi rappresentati dalla comunità;
 4. Avere fiducia nella comunità;
 5. Sentirsi riconosciuti dalla comunità come identità;
 6. Ricevere e prestare cura;
 7. Auto-regolazione.

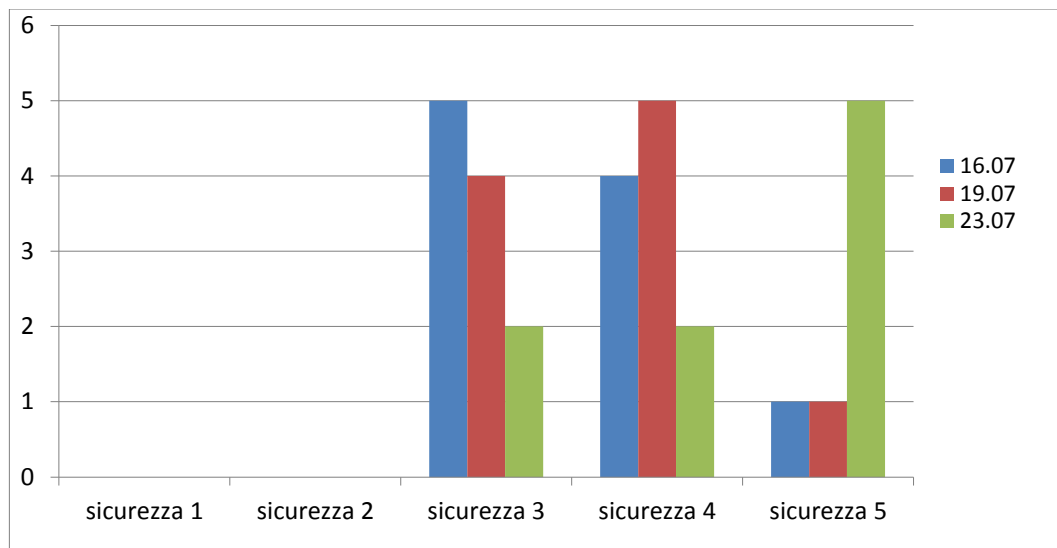
E dal punto di vista della logica e dell'etica della ricerca, come:

1. Pertinenza/rilevanza degli interventi;
2. Sospensione del giudizio;
3. Utilizzazione delle idee degli altri;
4. Preferenza per le domande (aperte);
5. Seguire il discorso dove conduce;
6. Perseguire la componibilità epistemica (dal conflitto alla negoziazione);
7. Passare dall'assertività alla problematizzazione.

QUESTIONARI

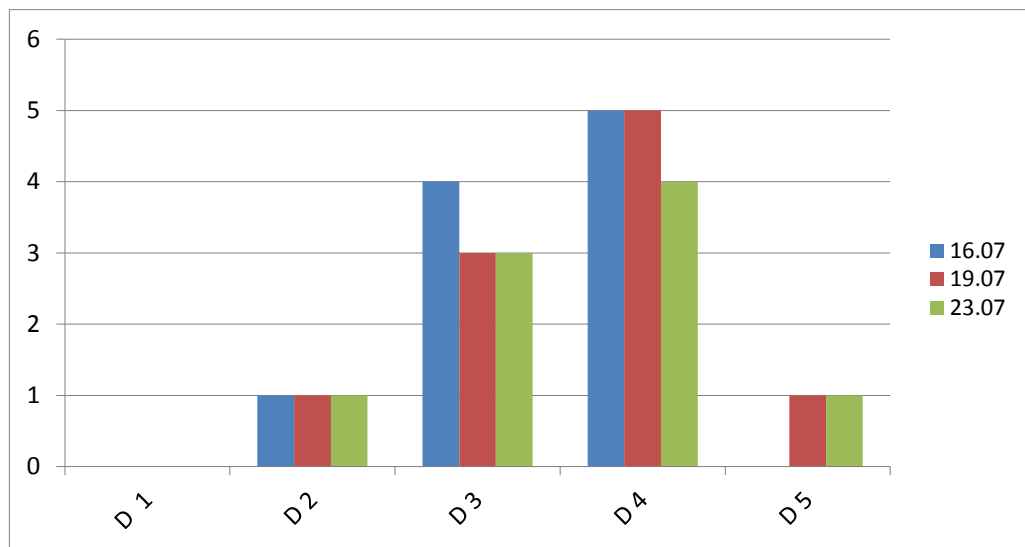
Grafici e commento

Alla domanda del questionario (A05) “Quanto ti consideri sicuro nelle relazioni sociali all’interno del gruppo?”, 9 soggetti su 10, il primo giorno, hanno scelto i valori di 3 e 4. Questa situazione rimane pressoché invariata a metà corso, mentre mostra variazioni significative nella rilevazione di fine corso. Infatti risulta che 5 soggetti su 9 hanno scelto il valore più alto e i rimanenti si sono equamente distribuiti tra il 3 e il 4. Complessivamente c’è un incremento significativo nel livello di percezione della sicurezza personale nelle relazioni all’interno del gruppo.



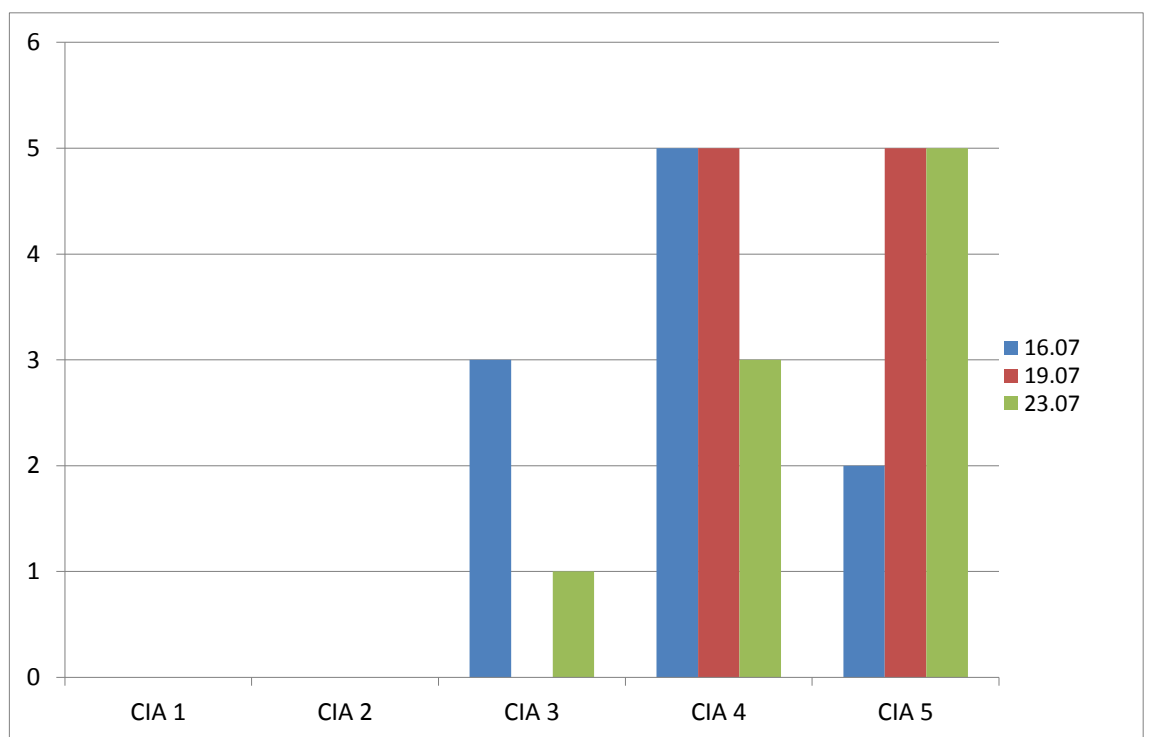
A05-Sicurezza

Alla domanda del questionario (A06) “Quanto ti senti disinvolto nel parlare in pubblico?”, 9 soggetti su 10 alla prima rilevazione hanno scelto valori medio-alti. Questa situazione rimane pressoché invariata fino alla fine, mentre il valore più alto viene scelto una volta nelle ultime due rilevazioni. È interessante notare che non si tratta della stessa persona per cui, in un caso, si è verificato un abbassamento del sentirsi disinvolto.



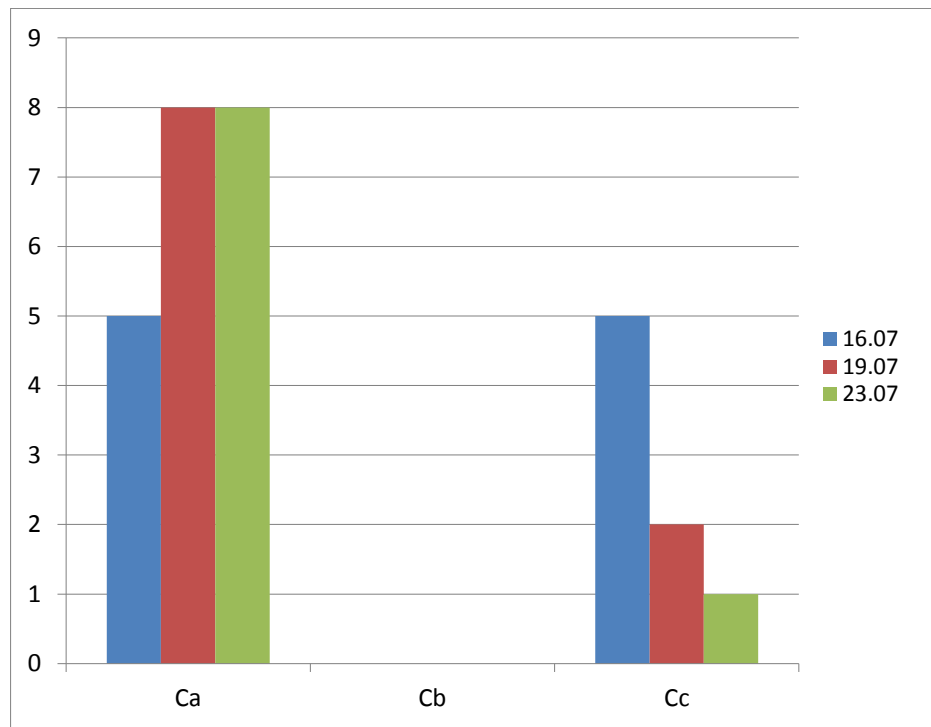
A06- Disinvoltura

Alla domanda del questionario (A07) “Quanto ti senti interessato a conoscere le idee degli altri?”, il primo giorno 5 soggetti su dieci hanno scelto il valore 4, 3 il valore 3 e 2 il valore 5. A metà corso 5 soggetti hanno scelto il valore 4 e i restanti il valore 5. A fine corso solo un soggetto ha scelto il valore 3, il valore 4 e 6 hanno scelto il valore 5. Quello che si evince è un notevole incremento rispetto alla variabile presa in esame.



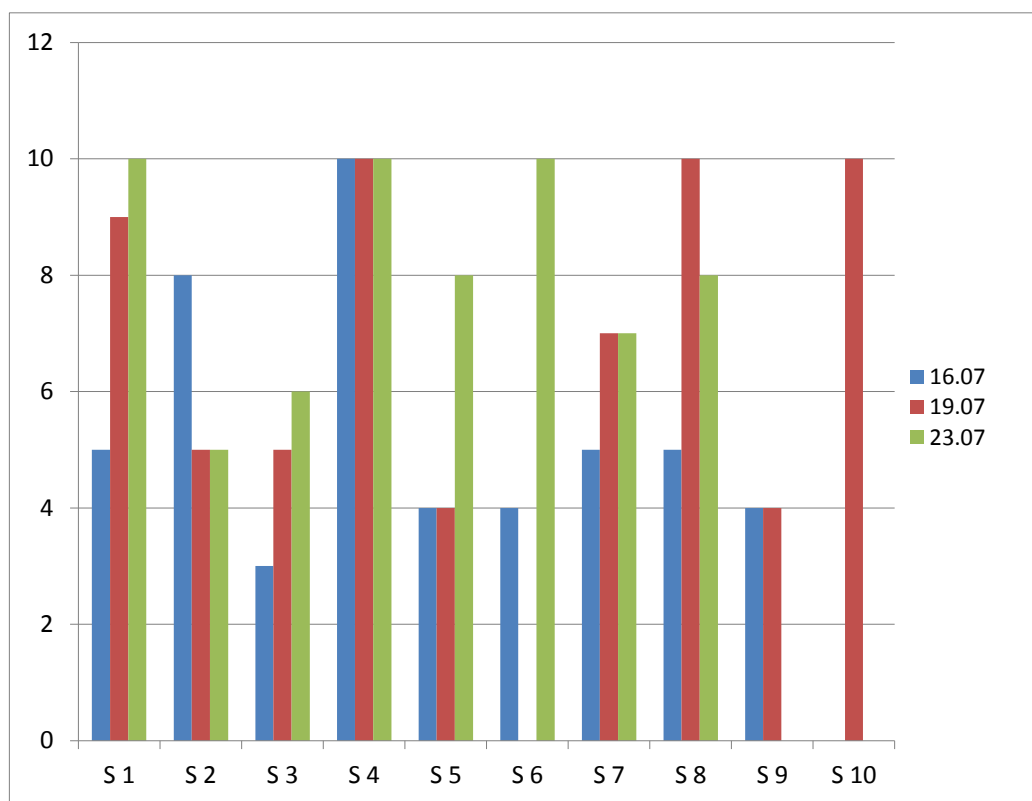
A07-Conoscenza idee degli altri

Alla domanda del questionario (B01) “Il gruppo in cui sei ti sembra?”, il primo giorno il gruppo si è diviso equamente nello scegliere le due opzioni “interessante” e “non so”. A metà corso 8 soggetti scelgono l’opzione “interessante” e i restanti 2 l’opzione “non so”. A fine corso 9 scelgono l’opzione “interessante” e solo 1 sceglie “non so”. Come si vede, c’è un incremento graduale nel ritenere il gruppo interessante.



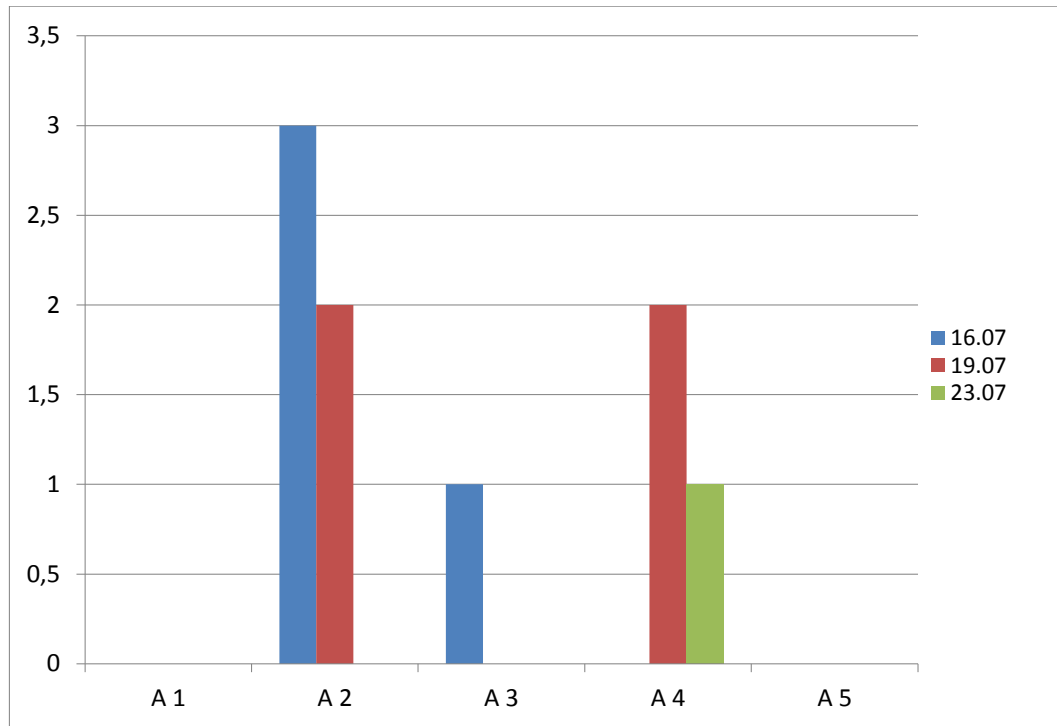
B01- Valutazione del gruppo

Alla domanda del questionario (B02) “Quante persone del gruppo ti sembrano simpatiche?” si registrano tendenze non omogenee nei componenti del gruppo. Mediamente c’è, per ognuno, un aumento del numero delle scelte, ma, in un caso (S4) si registra una dichiarazione di simpatia per tutti che non subisce variazioni. In S2 si registra un decremento del valore della prima somministrazione spiegabile col confronto tra una prima impressione e una conoscenza più approfondita.



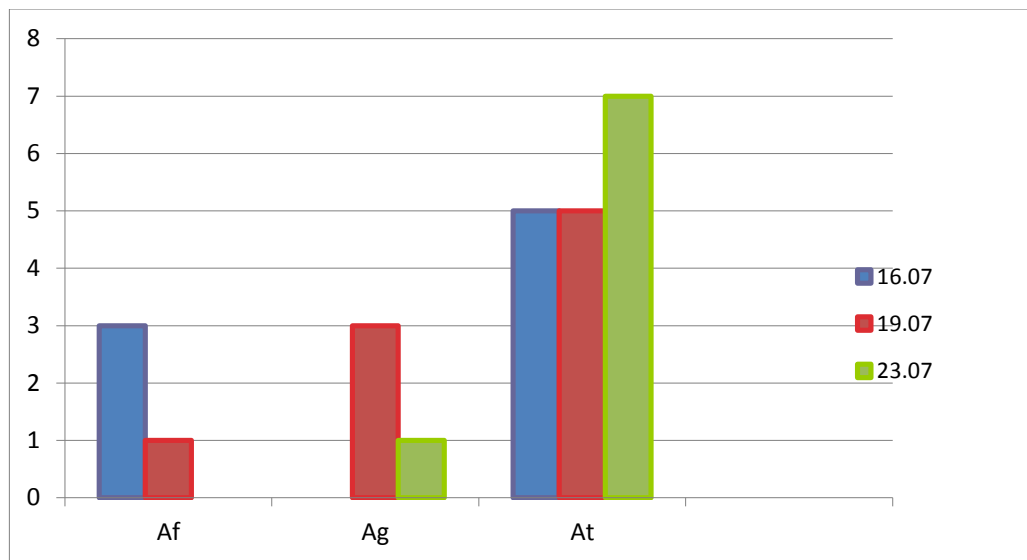
B02- Quante persone del gruppo ti sembrano simpatiche?

Alla domanda del questionario (B03) “Ti sei sentito/a in ansia nelle sessioni di oggi?”, all’inizio del corso 4 soggetti rispondono “sì” scegliendo come valore medio 3 su 5. Questa situazione rimane invariata fino a metà corso e solo successivamente il livello di ansia tende a decrescere gradualmente, fino a che, alla fine del corso, un solo soggetto continua a sentirsi in ansia.



B03-Ansia

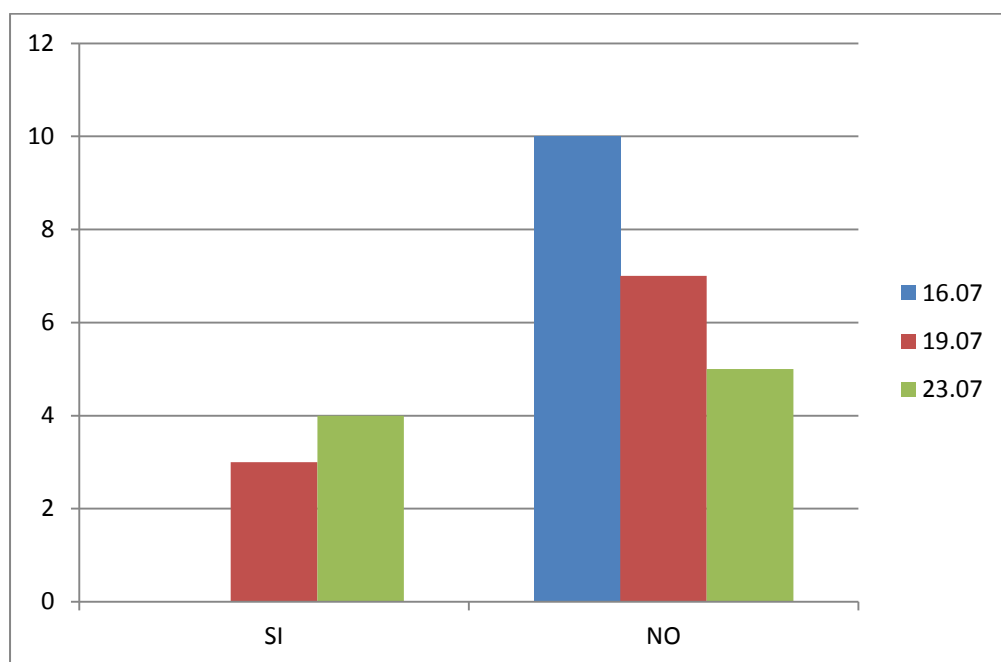
Alla domanda del questionario (B04) “Ti sei sentito ascoltato nelle sessioni di oggi?”, inizialmente i soggetti dichiarano di essersi sentiti ascoltati solo dal facilitatore; invece a fine corso 7 soggetti su 10 affermano di sentirsi ascoltati da tutti. La domanda successiva (B04a) viene richiesto di specificare da chi ci si è sentiti ascoltati maggiormente: dal facilitatore (Af), dal gruppo (Ag) o da tutti (At). I risultati, illustrati da grafico seguente, mostrano cambiamenti che indicano lo sviluppo del senso della comunità e della comunicazione, sempre più distribuita e circolare, che accompagna il costituirsi della comunità di ricerca.



B04a-Sentirsi ascoltati

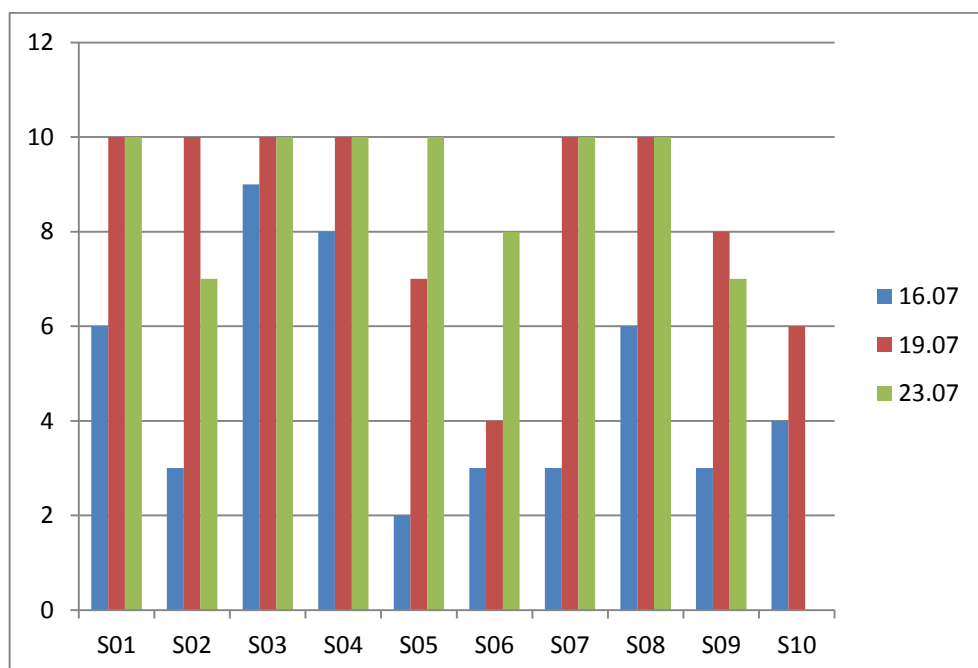
Alla domanda del questionario (B05) “Hai ascoltato attivamente nelle sessioni di oggi?” le tre rilevazioni non hanno registrato variazioni significative. Infatti, 9 soggetti su 10 hanno risposto “sì” per tutta la durata del corso. Solo un soggetto resta costante nel rispondere “poco”. Si può osservare la discrepanza tra queste risposte che indicano un diffuso e alto livello di ascolto e quelle dell’item precedente, dal quale risulta che la maggior parte non si sente ascoltata, se non verso la fine dell’esperienza.

Alla domanda del questionario (B06) “Hai detto tutte le idee che ti sono venute in mente durante la sessione?” alla prima rilevazione rispondono tutti negativamente, alla seconda 3 soggetti rispondono “Sì” e 7 ancora “No”, alla fine 4 rispondono “Sì” e 5 “No”.



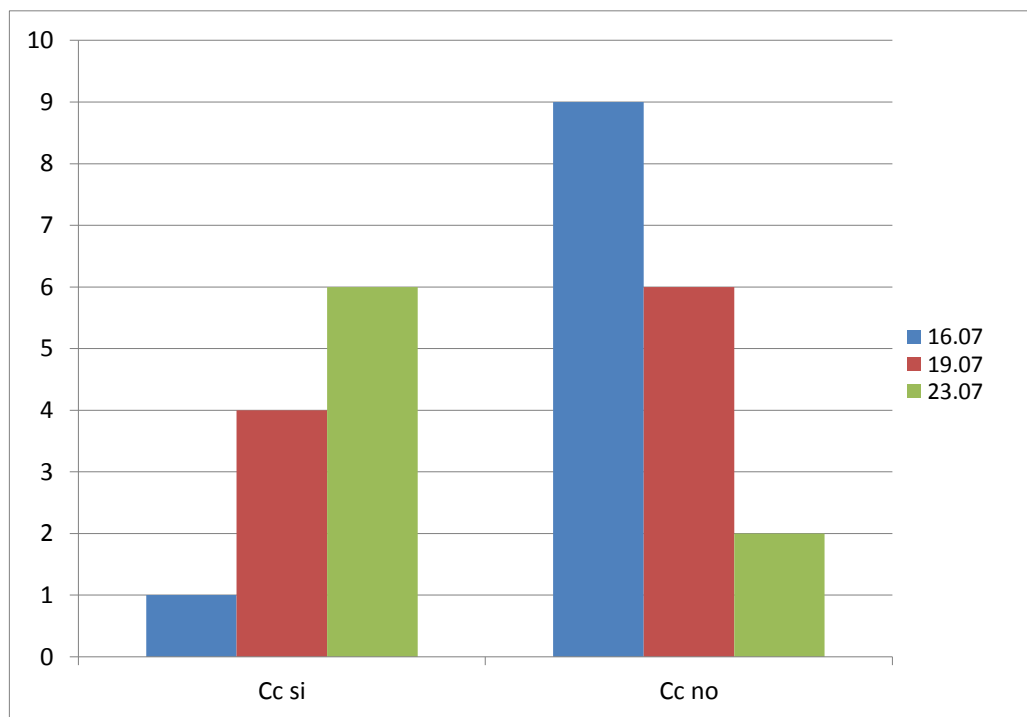
(B06)-Dire le proprie idee

Le risposte alla domanda “Quanti nomi dei componenti del gruppo ti ricordi?” (B07) mostrano interessanti variazioni individuali, come mostra il grafico seguente. Si può notare, per esempio, che il soggetto N. 2 afferma di ricordare i nomi di tutti i componenti del gruppo nella seconda rilevazione, ma poi ne dimentica qualcuno (3 esattamente) a fine corso. Una situazione analoga è quella del soggetto N. 9. Entrambi ricordano più nomi a metà percorso e meno all’inizio e alla fine.



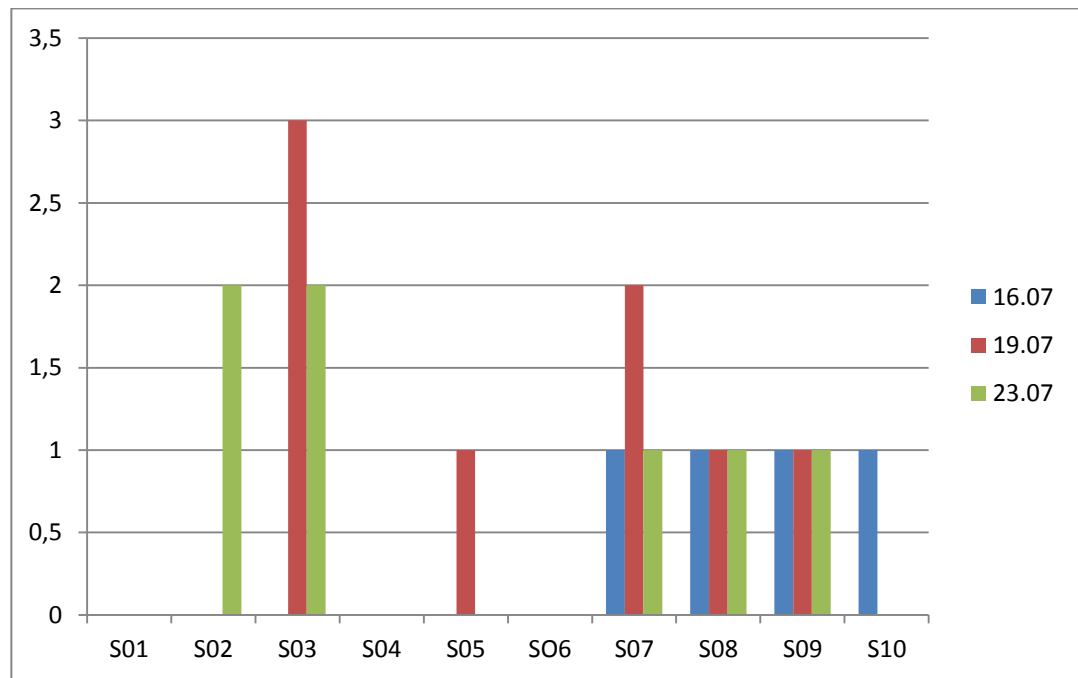
B07-Ricordo dei nomi

Alla domanda del questionario “Ti è capitato, durante la sessione, di cambiare una convinzione che avevi da sempre?” (B09), un solo soggetto, ad inizio corso, risulta aver cambiato idea mentre a fine corso vi è un incremento a sei soggetti su dieci. Il cambiamento registrato è in linea con gli obiettivi, particolarmente qualificanti, che si possono riassumere nei processi di decentramento cognitivo, ossia, nell’acquisizione della capacità di assumere le prospettive degli altri.



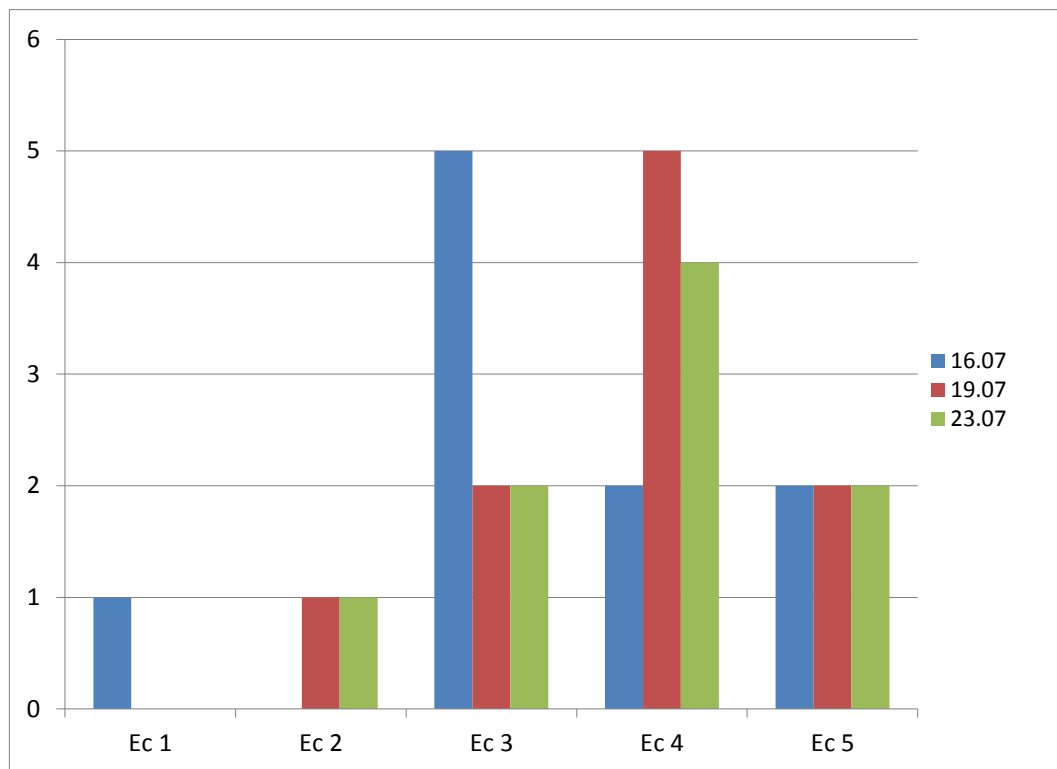
B09-Cambiare convinzioni

Alla domanda del questionario “C’è nel gruppo qualcuno che vorresti che non ci fosse?” (B10) per tutta la durata del corso 7 soggetti su 10 avrebbero preferito che qualcuno del gruppo non ci fosse. Il grafico mostra le diverse situazioni personali, in particolare il permanere nella stessa posizione dei soggetti N. 8 e 9 e le variazioni degli altri.



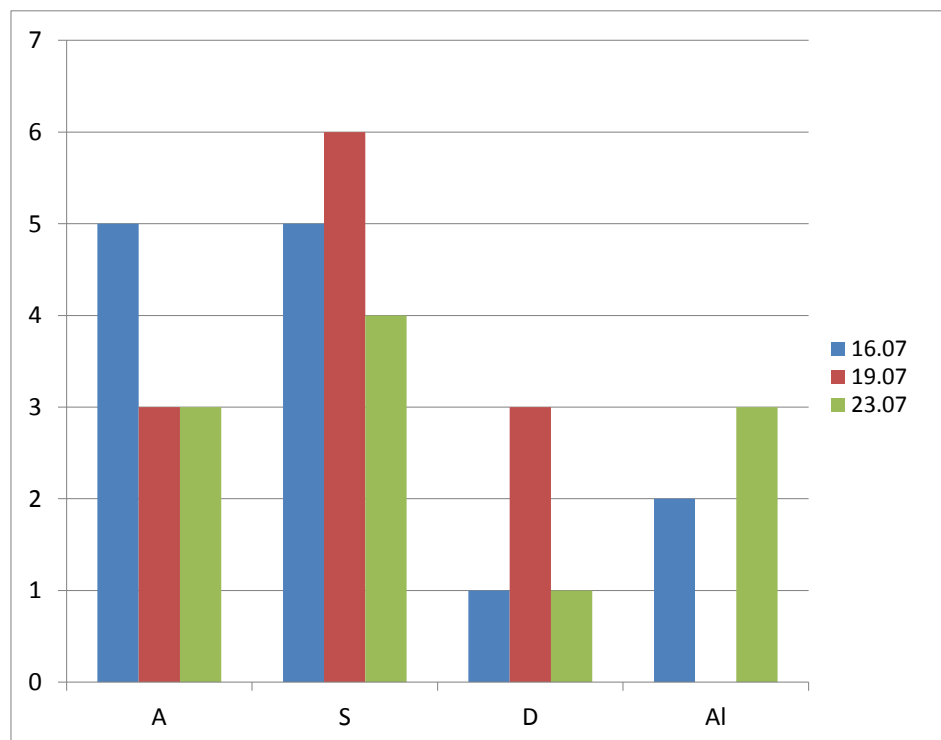
B10-Gli indesiderati

Alla domanda del questionario (B11)“Ritieni che i tuoi interventi siano compresi all’interno del gruppo?”, il primo giorno cinque soggetti su dieci hanno scelto il valore 3, due hanno scelto il valore 4, due il valore 5 e uno il valore 1. A metà del corso vengono scelti valori più alti. Infatti, cinque scelgono il valore 4, uno il valore 2, due il valore 3 e due il valore 5. Questa situazione rimane invariata fino alla fine del corso.



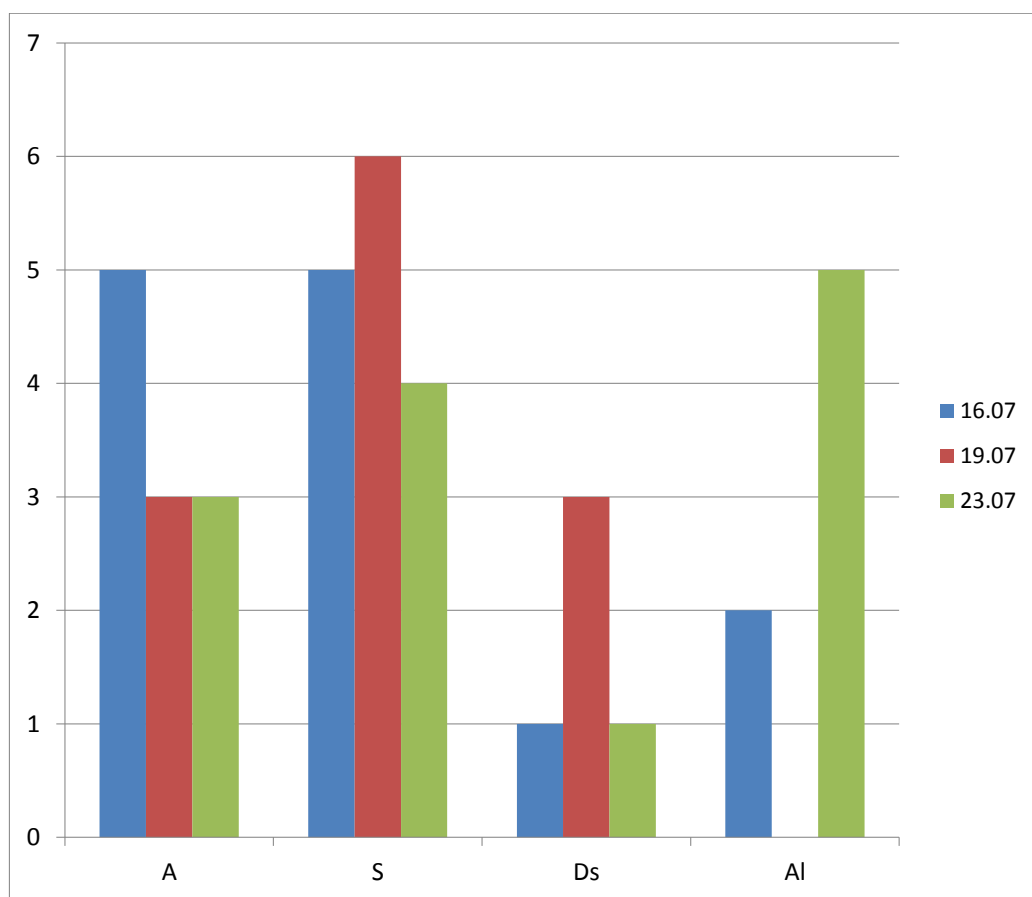
B11-Essere compresi dal gruppo

Alla domanda del questionario (B12) “Ritieni di comprendere gli interventi altrui all’interno del gruppo?”, il primo giorno un soggetto sceglie il valore 3, sette scelgono il valore 4 e due il valore 5. A metà corso, invece, quattro soggetti scelgono il valore 3 e la scelta del valore 4 scende a quattro soggetti mentre il valore 5 rimane invariato. A fine corso la situazione rimane pressoché invariata con una leggera diminuzione nella scelta del valore 3 e un lieve aumento del valore 4.



B12-Comprendere gli interventi altrui

Alla domanda del questionario (B13) “Nei casi in cui non c’è adeguata comprensione dei messaggi, quali pensi che sia la causa?”. Considerando l’arco complessivo del percorso, risulta quanto segue: l’“ambiguità” è apparsa sempre meno la causa dell’incomprensione; l’“attribuzione di significato” ha avuto un andamento inizialmente crescente e poi, verso fine corso, decrescente; lo stesso andamento ha avuto l’opzione “doppi sensi”, mentre l’opzione “altro” ha avuto un andamento da decrescente a crescente. Come si può constatare, l’opzione “attribuzione di significato” risulta a fine corso la più scelta mentre la meno scelta è l’opzione “doppi sensi”.



B13-Cause incomprensione

All'interno del quadro generale dei processi e degli eventi che le due CdRF hanno messo in atto nel corso della storia della loro costituzione e sviluppo, i dati ricavabili dal questionario sono stati integrati e confrontati con osservazioni che riguardavano più da vicino la globalità dei processi e le loro qualità e che saranno riportati più avanti nel quadro delle valutazioni qualitative.

Appendice 1

FOTO AGENDE

2011

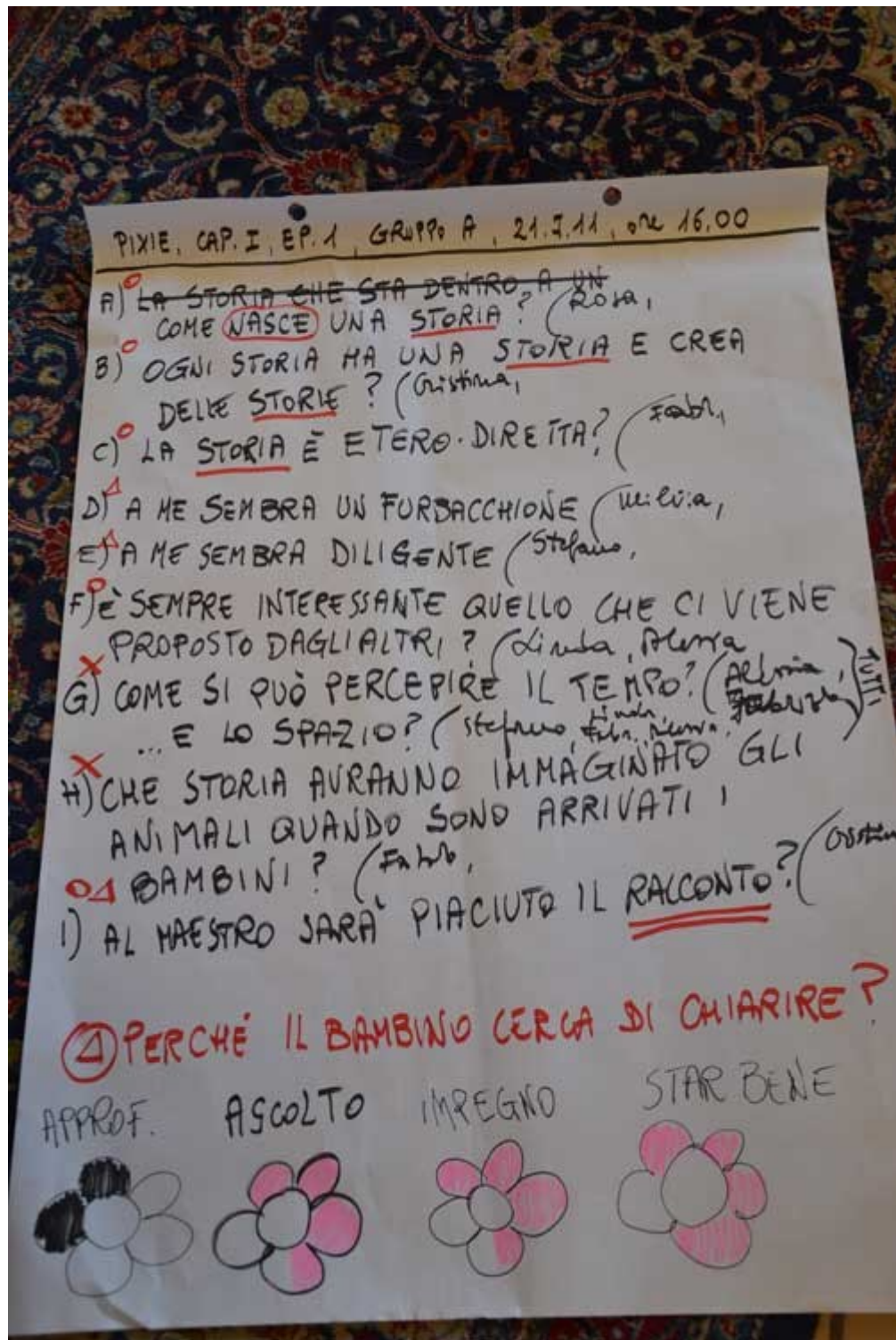


Figura 1-Agenda del 21/7/2011 (Foto DSC_0146)

Ogni componente del gruppo fa la propria domanda (nessuna associazione): Rosa, Cristina, Fabio, Milvia, Stefano, Linda, Alessia, Fabrizio.

I temi in gioco sono 3. Ci sono 4 domande sul testo

Approfondimento: 2/5; Ascolto: 4/5; Impegno: 4,5/5; Star bene: 4/5

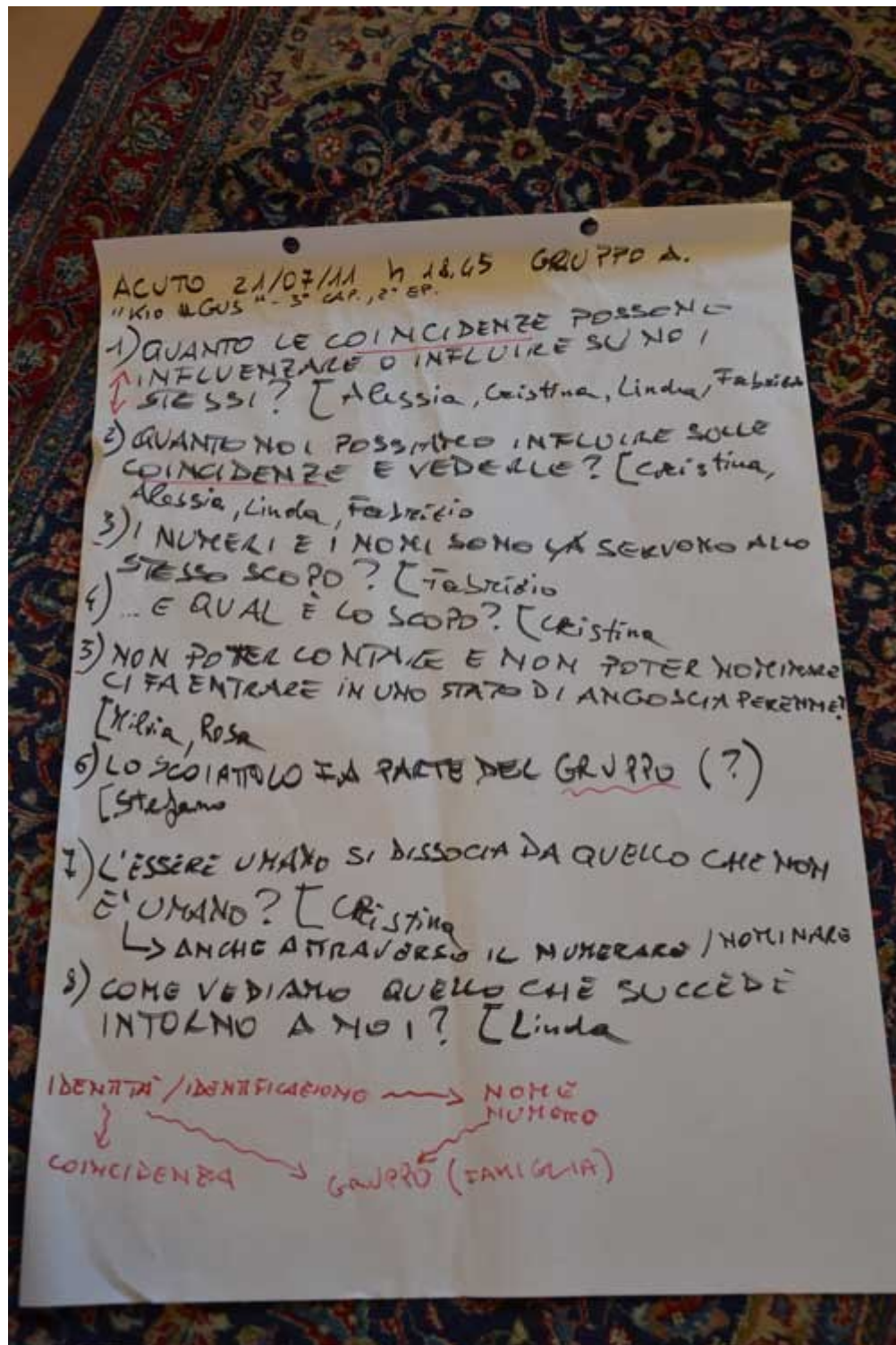


Figura 2-Agenda del 21/7/2011 (Foto DSC_0147)

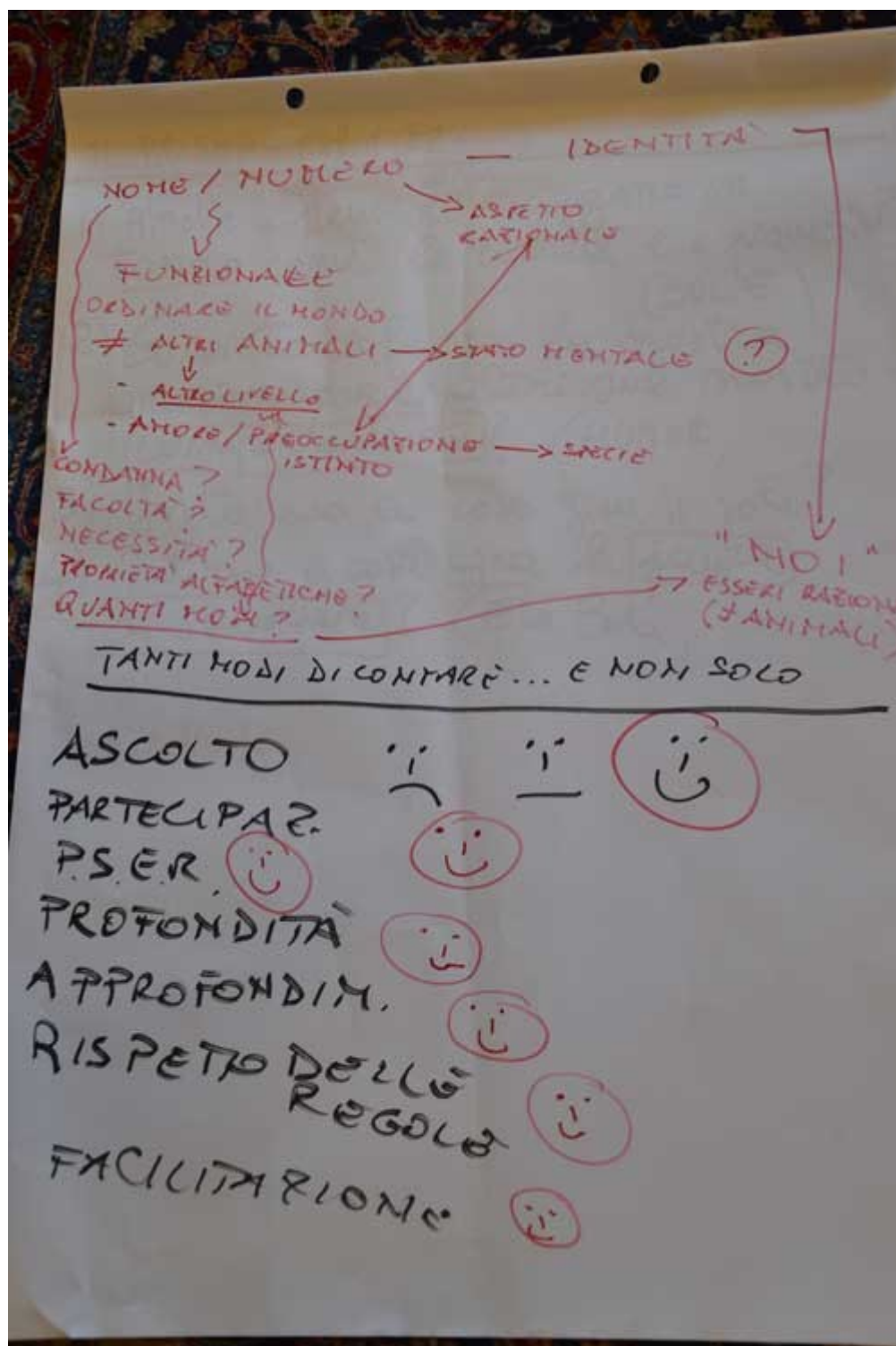


Figura 3-Agenda del 21/7/2011-P. 2 (Foto DSC_0148)

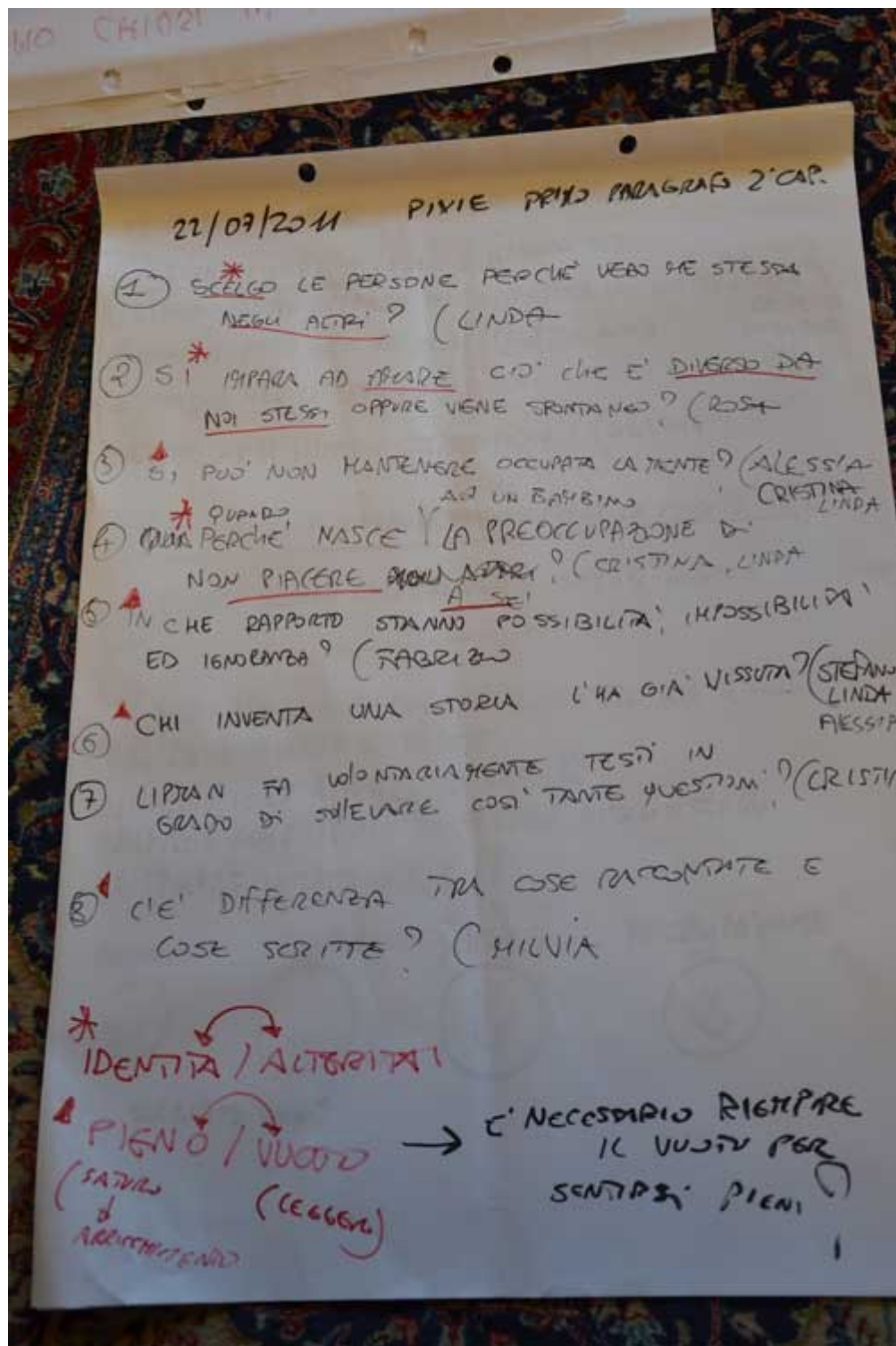


Figura 4-Agenda del 22/7/2011 (Foto DSC_0151)

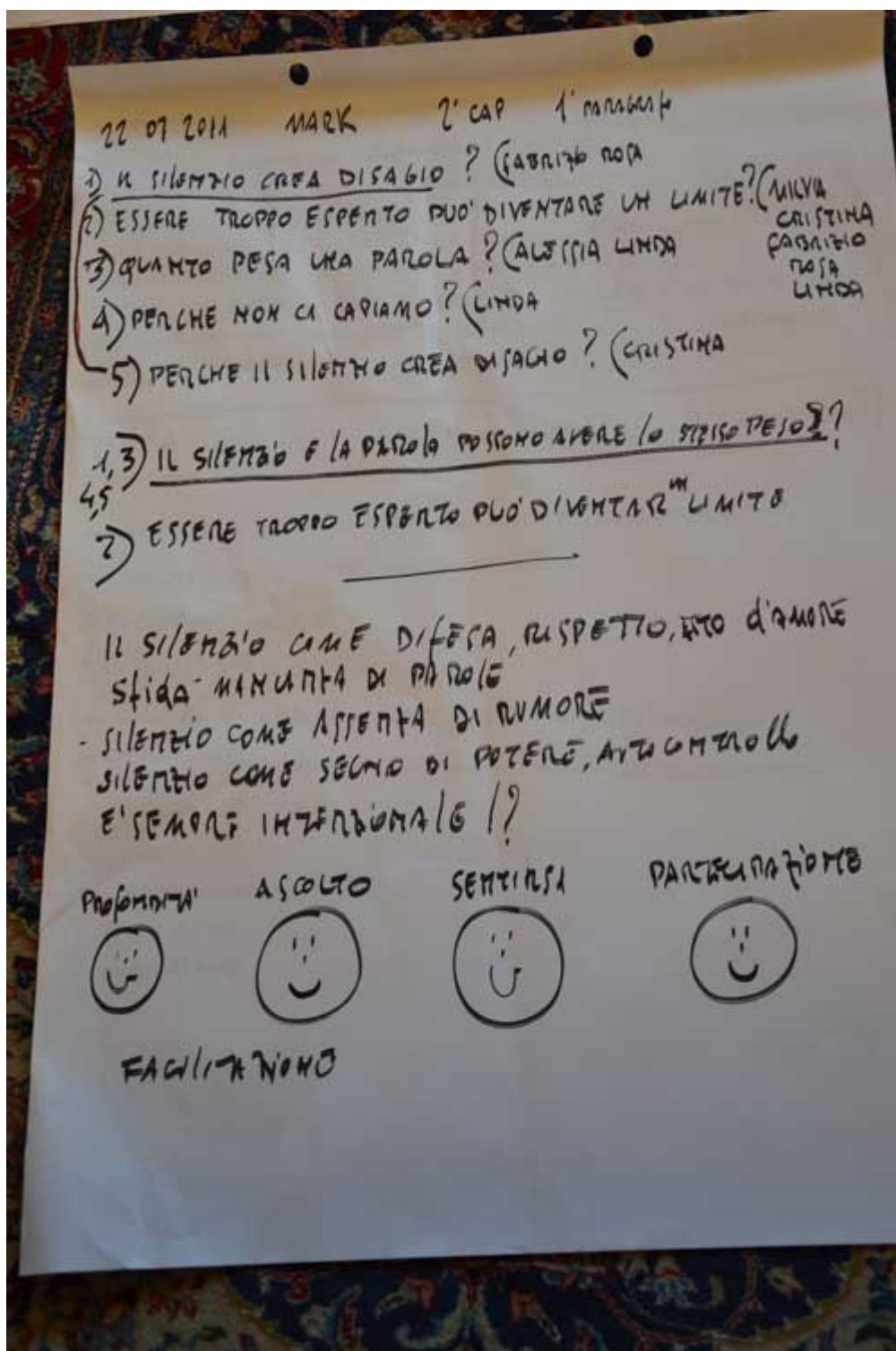


Figura 5-Agenda del 22/7/2011 (Foto DSC_0152)

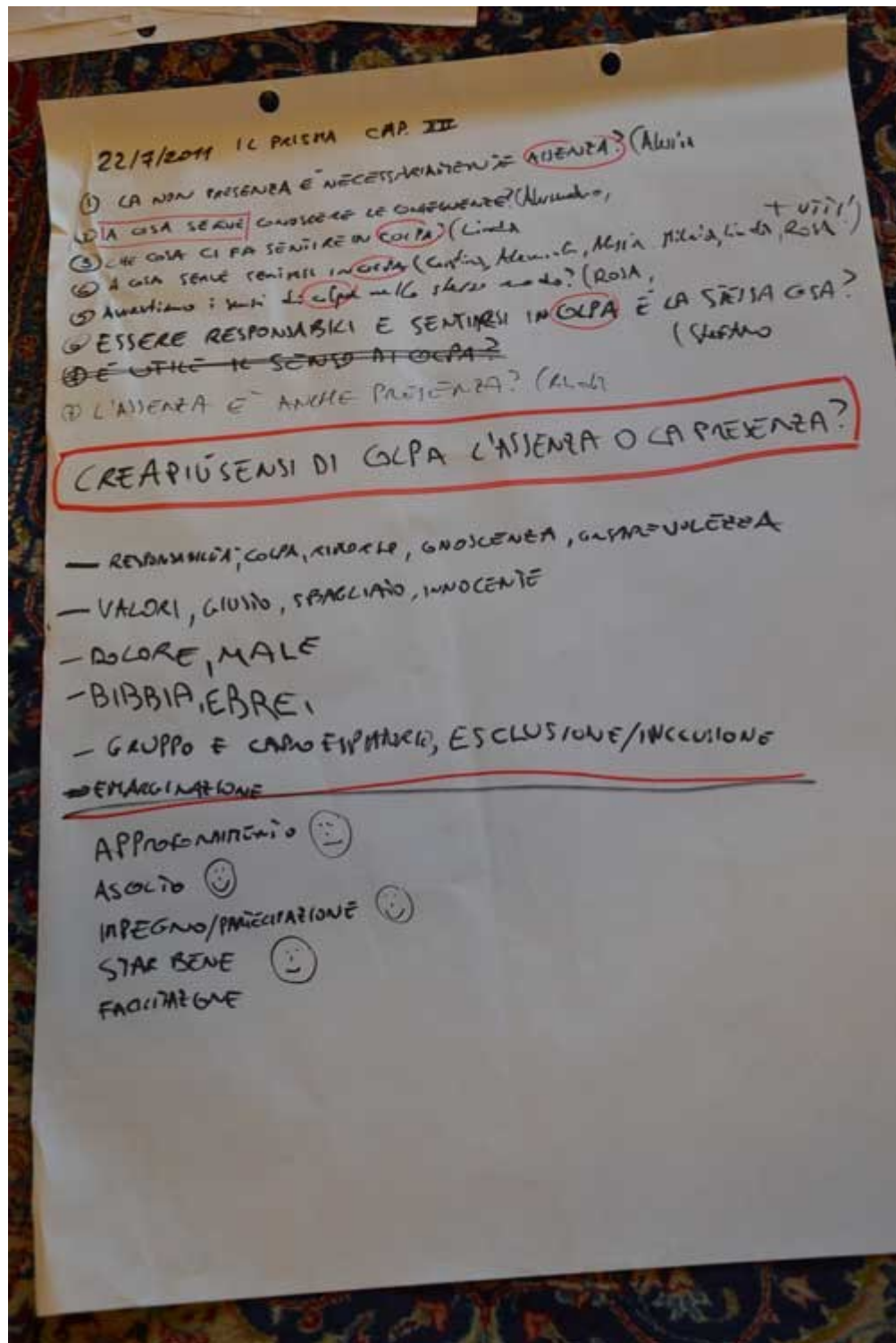


Figura 6-Agenda del 22/7/2011 (Foto DSC_0153)

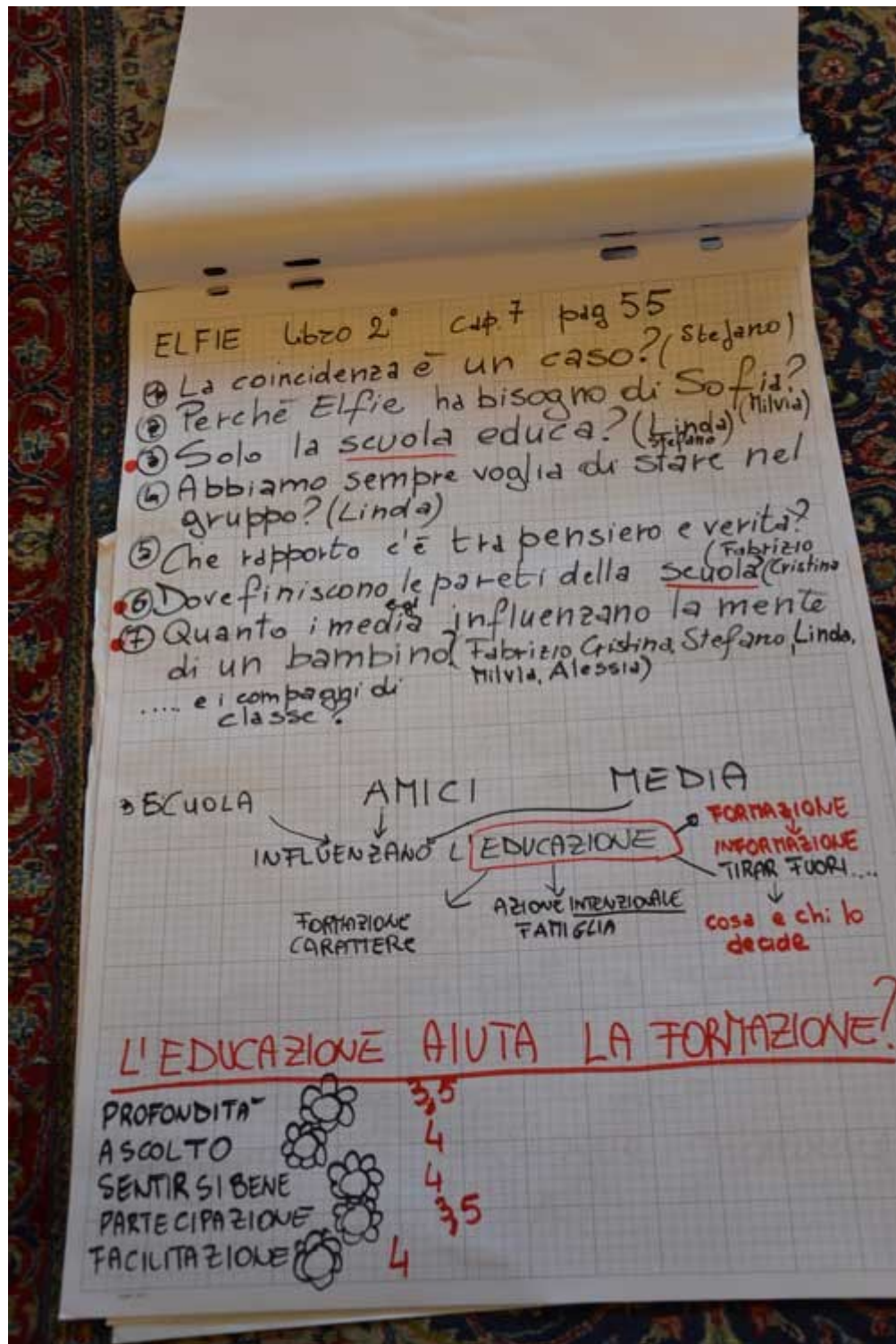


Figura 7-Agenda del 23/7/2011 (Foto DSC_0154)

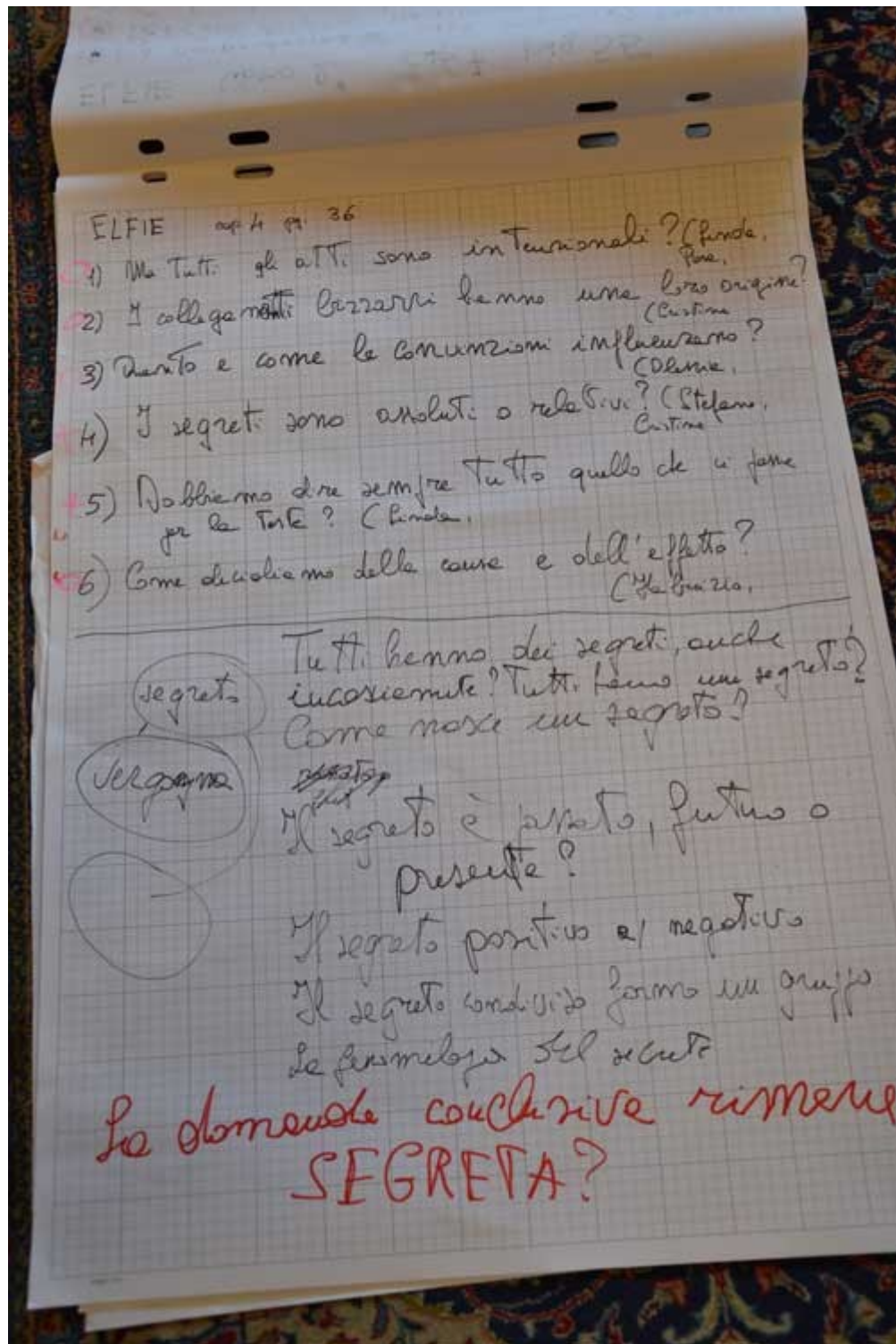


Figura 8-Agenda del 22/7/2011 (Foto DSC_0155)

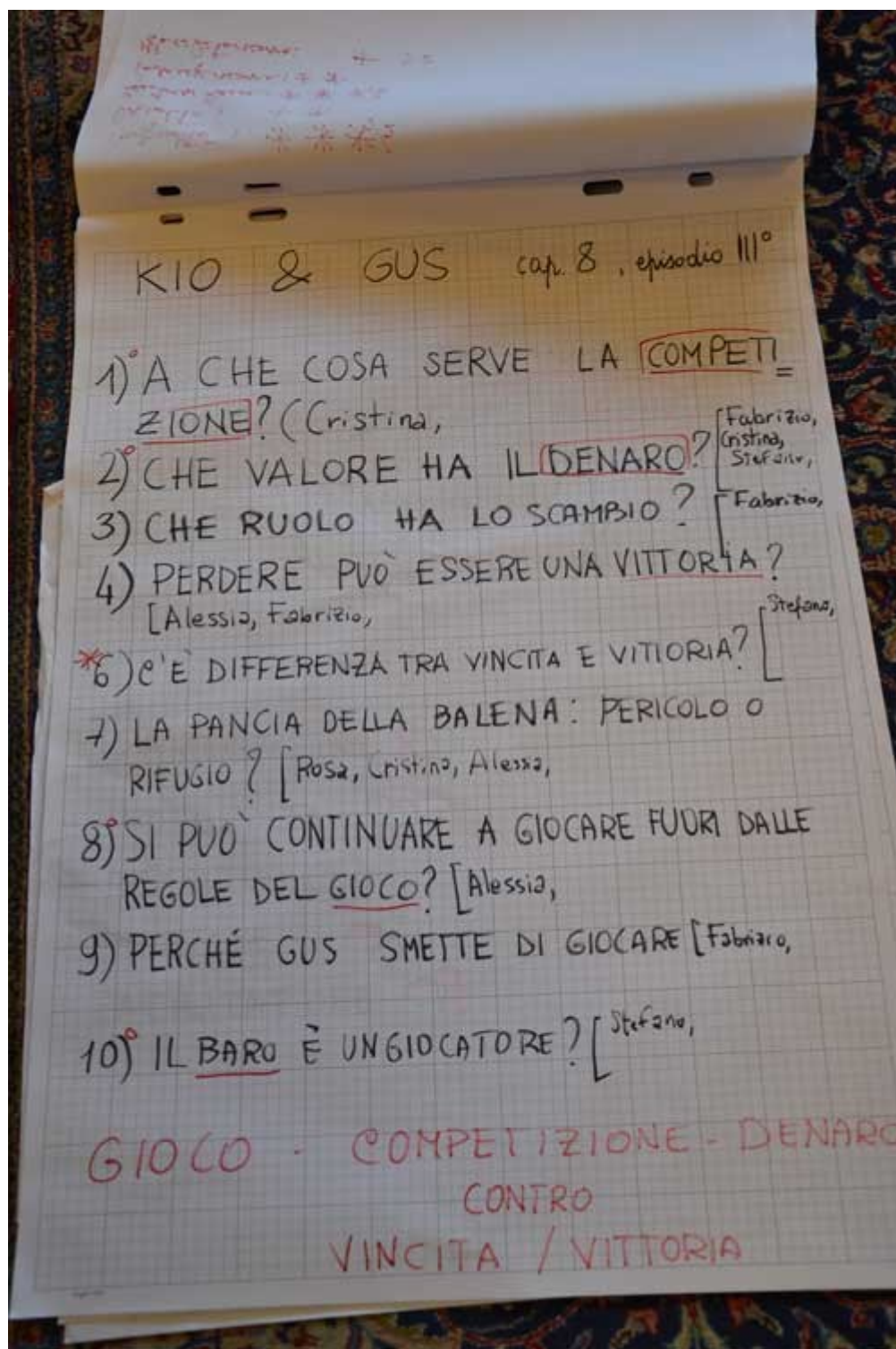


Figura 9-Agenda del 23/7/2011-P. 1 (Foto DSC_0157)



Figura 10-Agenda del 23/7/2011-P. 2 (Foto DSC_0158)

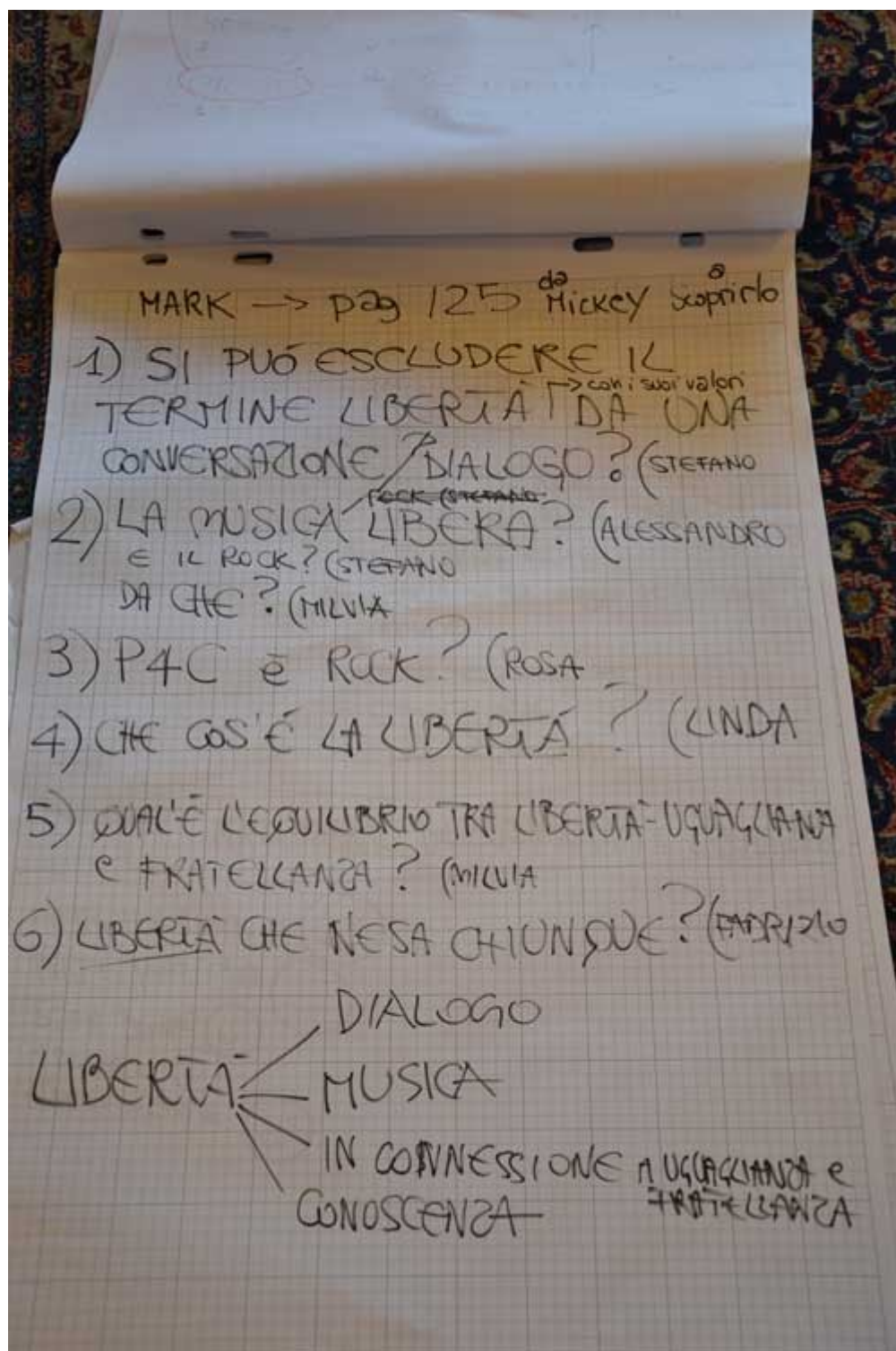


Figura 11-Agenda del 24/7/2011 (Foto DSC_0159)

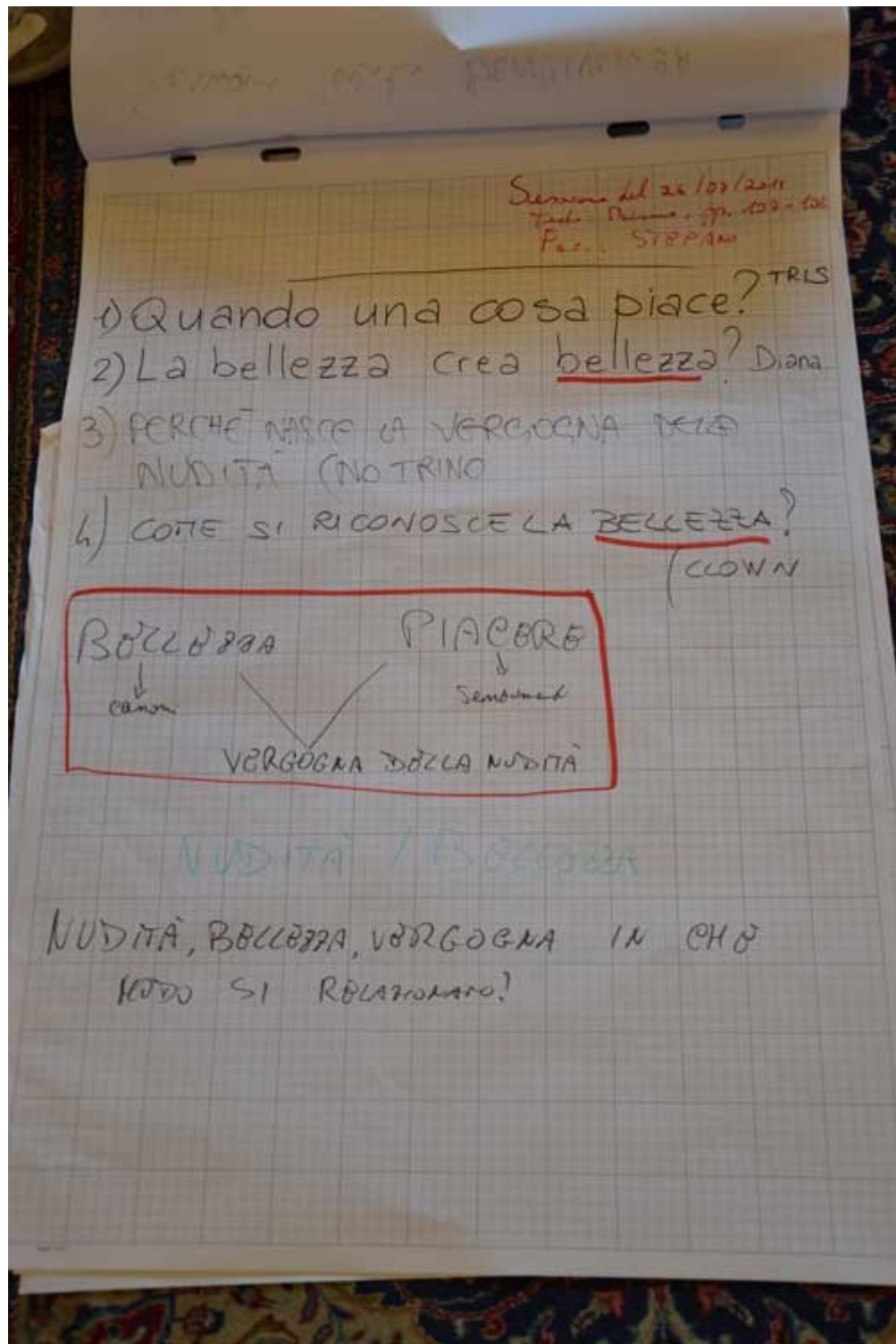


Figura 13-Agenda del 24/7/2011-P. 1 (Foto DSC_0165)

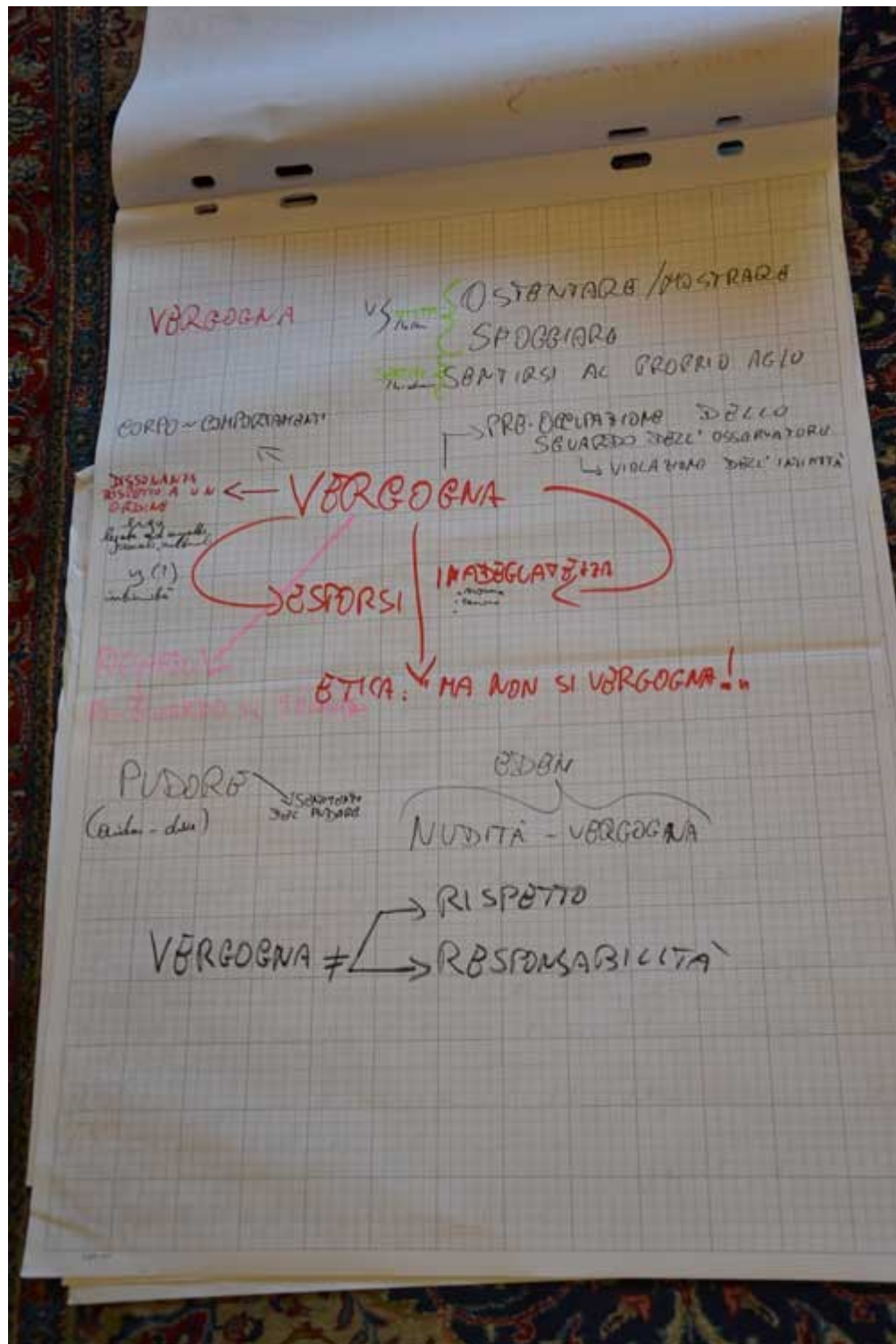


Figura 14-Agenda del 24/7/2011-P. 2 (Foto DSC_0166)

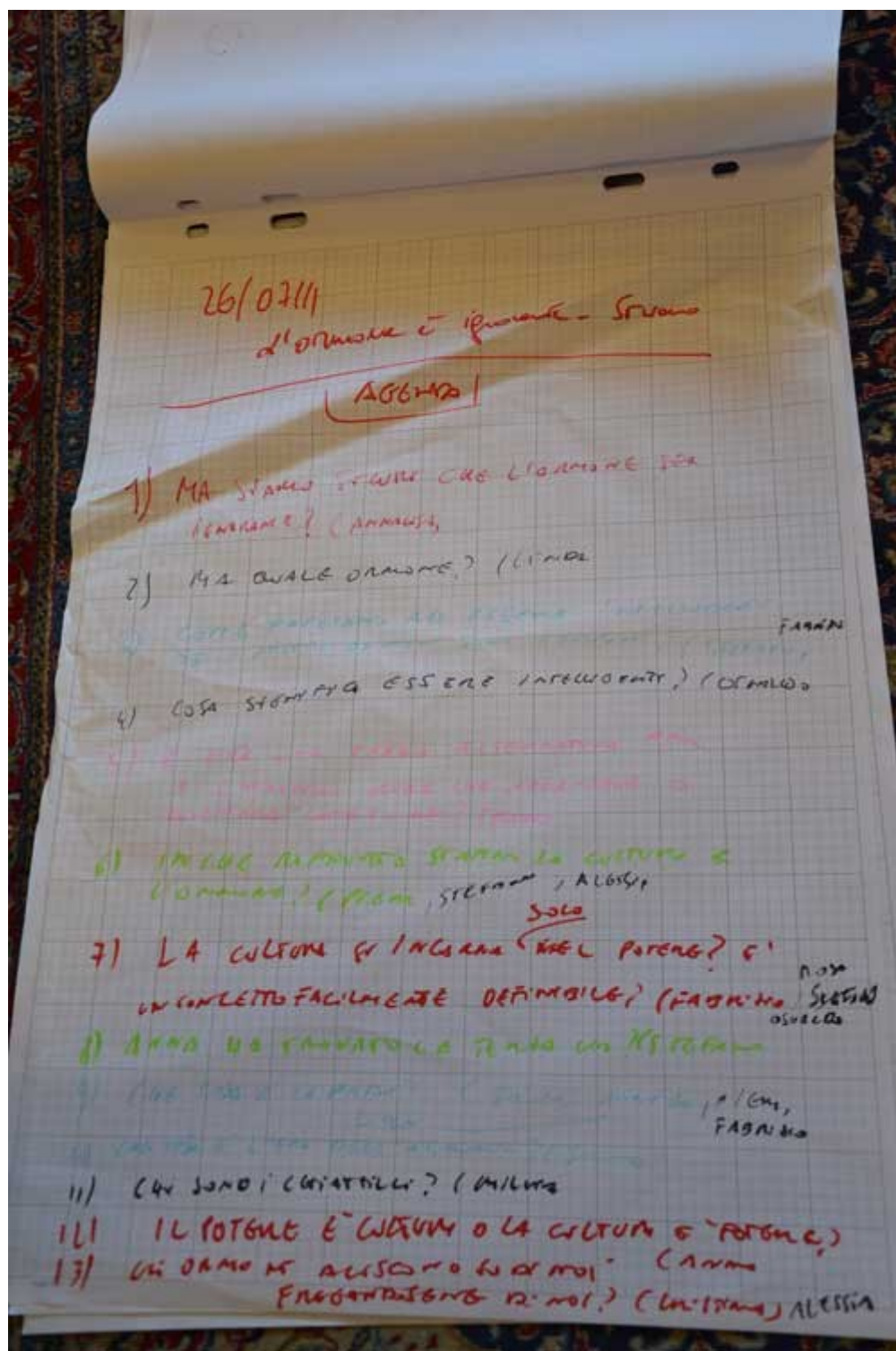


Figura 15-Agenda del 26/7/2011 (Foto DSC_0171)

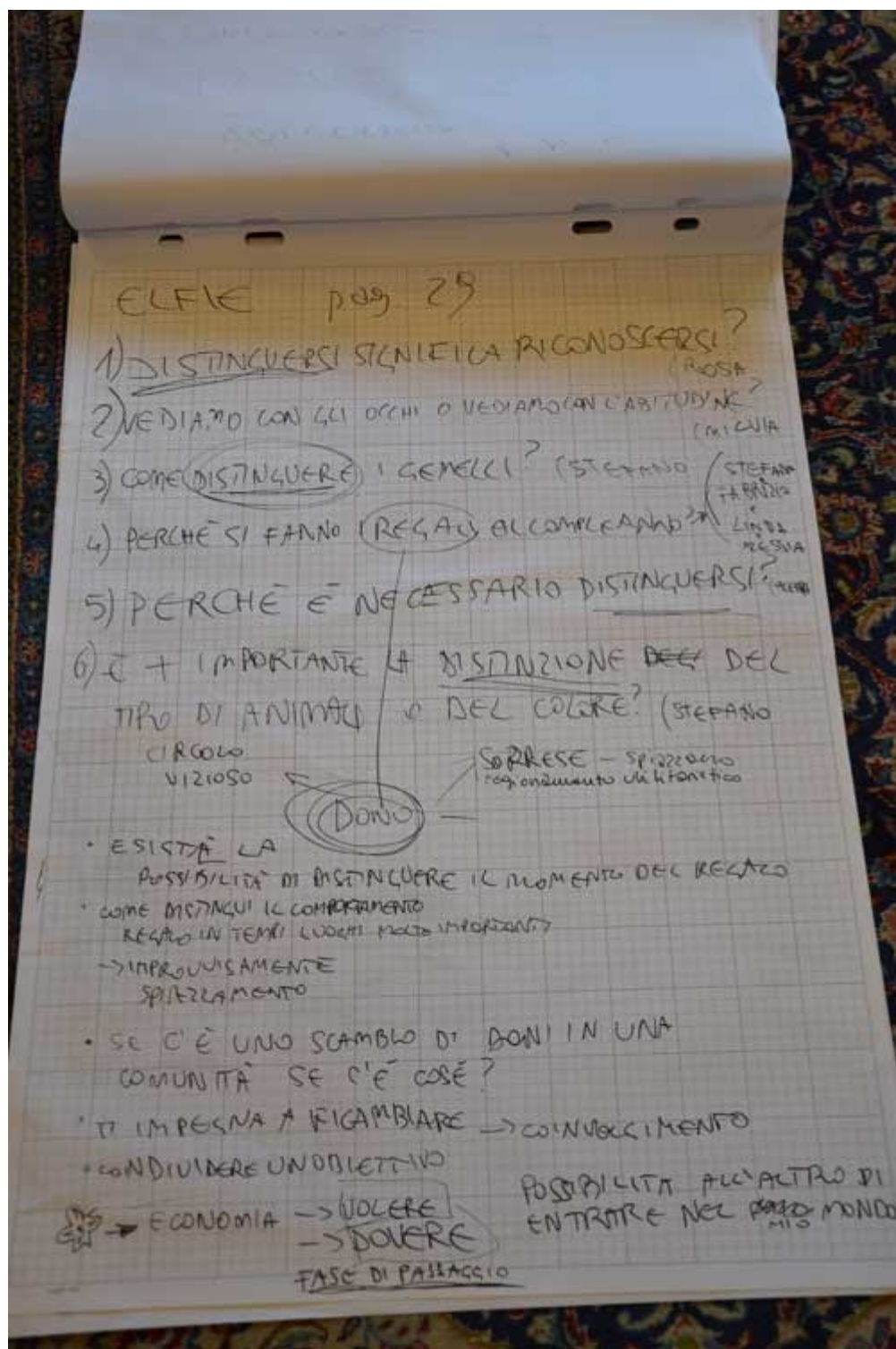


Figura 16-Agenda del 27/7/2011 (Foto DSC_0175)

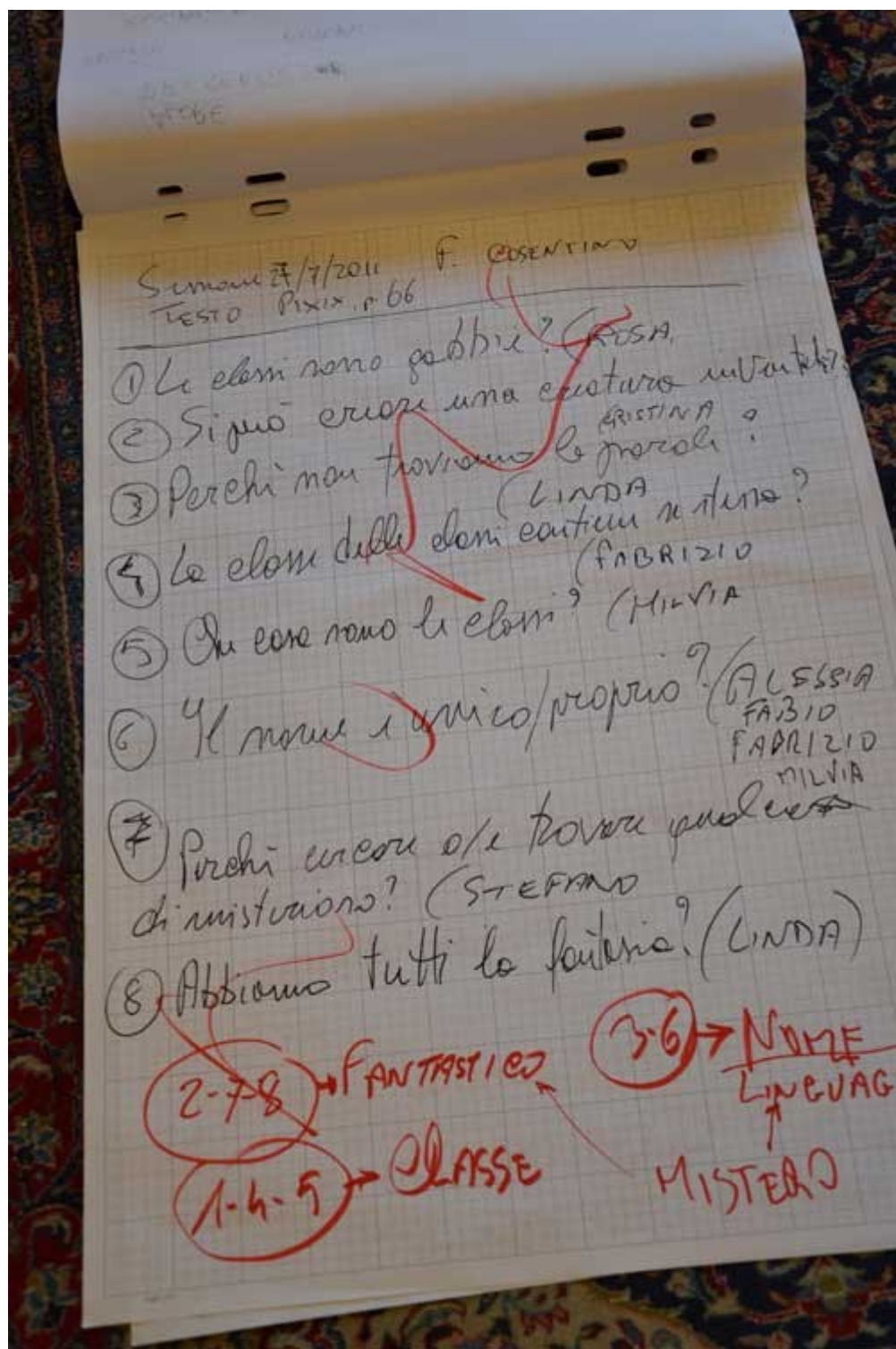


Figura 17-Agenda del 27/7/2011 (Foto DSC_0177)

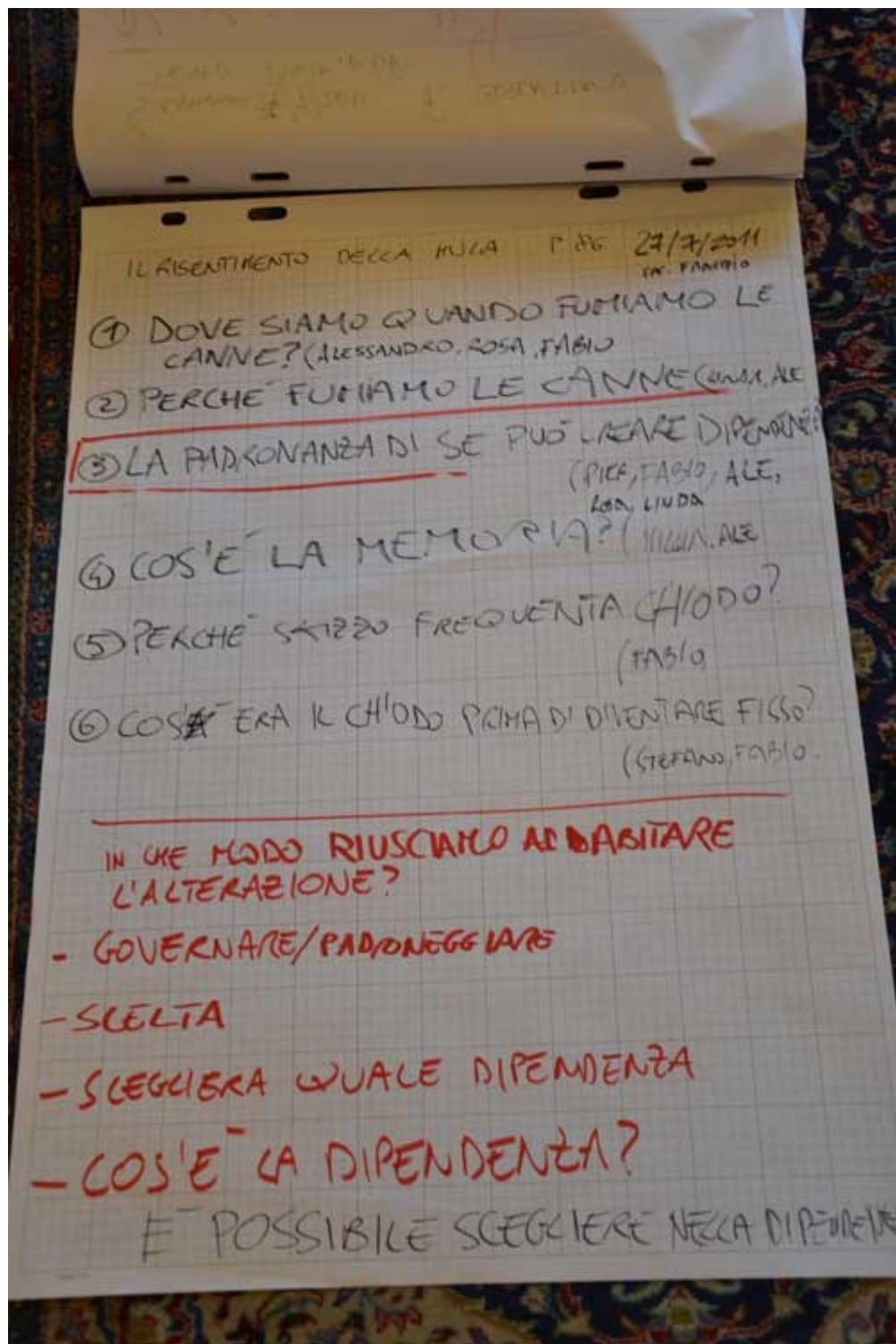


Figura 18-Agenda del 27/7/2011 (Foto DSC_0178)

Tabella analisi agende

Composizione gruppo: 1) Alessia, 2) Cristina, 3) Fabio, 4) Fabrizio, 5) Linda, 6) Milvia, 7) Rosa, 8) Stefano
A= Alessia; C= Cristina; F1= Fabio; F2=Fabrizio; L= Linda; M= Milvia; R= Rosa; S= Stefano

Figura 19-Agenda del 21/7/2011 (Foto DSC_0146)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 4 (sul testo: aneddotiche)
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	3	Associazioni 9
C	XX										
F1	X										
F2	X										
L	X	X									
M	X										
R	X										
S	X										

Figura 20-Agenda del 21/7/2011-P. 1 (Foto DSC_0147)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 1 (sul testo)
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	X		X		X	X				5	Associazioni 7
C	X	X			X	X					
F1											
F2	X										
L	X										
M	X							X			
R											
S	X										

Figura 4-Agenda del 22/7/2011 (Foto DSC_0151)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 1 (su Lipman)
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	X		X			X				5	Associazioni 5
C	XX					X					
F1											
F2	X										
L	X										
M	X										
R	X										
S	X	X				X					

Figura 5-Agenda del 22/7/2011 (Foto DSC_0152)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 0
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	X					X				4	Associazioni 6
C	X										
F1											
F2	X							X			
L	X										
M	X		X		X	X		X			
R											
S											

Figura 6-Agenda del 22/7/2011 (Foto DSC_0153)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 0
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	x									3	Associazioni 7
C	x	x		x	x	x	x	x	x		
F1											
F2											
L	xx										
M											
R	x										
S	x										

Figura 7-Agenda del 22/7/2011 (Foto DSC_0154)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 1 (sul testo)
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A										5	Associazioni 6
C	X										
F1											
F2	XX	X	X			X	X		X		
L	XX								X		
M	X										
R											
S	X										

Figura 8-Agenda del 22/7/2011 (Foto DSC_0155).

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 0
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	X									3	Associazioni 2
C	X										
F1											
F2	X										
L	XX							X			
M											
R											
S	X		X								

Figura 9-Agenda del 23/7/2011-P. 1 (Foto DSC_0157).

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 0
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	XX				X					3	Associazioni 5
C	X										
F1											
F2	XXX		X						X		
L											
M											
R	X	X	X								
S	XX										

Figura 11-Agenda del 24/7/2011 (Foto DSC_0159)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 0
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A										1	Associazioni 0
C											
F1											
F2	X										
L	X										
M	XX										
R	X										
S	X										

Figura 12-Agenda del 24/7/2011 (Foto DSC_0163)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 1
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	X									1	Associazioni 5
C	XX	X									
F1											
F2	X		X								
L	X				X				X		
M											
R	X			X							
S											

Figura 15-Agenda del 26/7/2011 (Foto DSC_0171)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 0
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A										2	Associazioni 3
C	X	X									
F1	X										
F2	X							X	X		
L	X										
M	X										
R											
S	XX										

Ci sono membri aggiunti (Anna, Silvia, Osvaldo)

Figura 16-Agenda del 27/7/2011 (Foto DSC_0175)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 0
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	X									2	Associazioni 3
C											
F1											
F2											
L											
M	X										
R	X										
S	XX	X			X	X					

Figura 17-Agenda del 27/7/2011 (Foto DSC_0177)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 0
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A	X			X	X		X			3	Associazioni 3
C	X										
F1											
F2	X										
L	XX										
M	X										
R	X										
S	X										

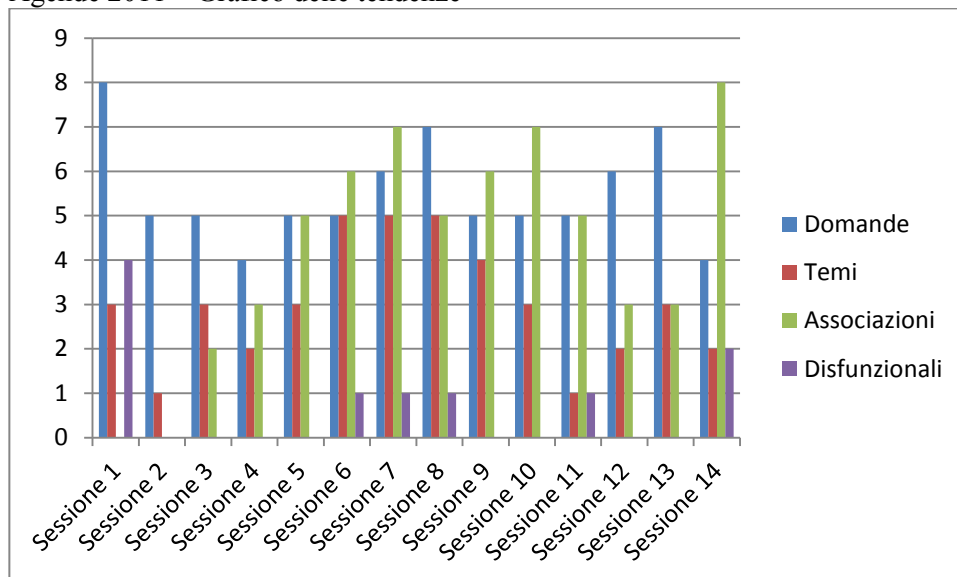
Figura 18-Agenda del 27/7/2011 (Foto DSC_0178)

	Fa domande	Si associano								Temi	Domande disfunzionali 2
		A	C	F1	F2	L	M	R	S		
A		X*		X* X*		X*		X*		2	Associazioni 8
C											
F1	X										
F2											
L	X	X									
M	X	X									
R											
S	X			X							

Agende 2011 – Tabella riassuntiva

N° progressivo sessioni	Foto agenda	Fanno domande	N° temi	Associazioni	Domande disfunzionali
01	Figura 1	8	3	0	4
02	Figura 11	5	1	0	0
03	Figura 8	5	3	2	0
04	Figura 16	4	2	3	0
05	Figura 9	5	3	5	0
06	Figura 7	5	5	6	1
07	Figura 2	6	5	7	1
08	Figura 4	7	5	5	1
09	Figura 5	5	4	6	0
10	Figura 6	5	3	7	0
11	Figura 12	5	1	5	1
12	Figura 15	6	2	3	0
13	Figura 17	7	3	3	0
14	Figura 18	4	2	8	2

Agende 2011 – Grafico delle tendenze



Appendice 2

Trascrizione di due sessioni
e classificazione degli interventi

1 Sessione del 22/07/2011

Facilitatore: Linda Usai
Testo: *Kio & Gus* - Cap. 8/3
(pagg. 72 - 73 (fino a "luce"))

Ar-Argomenta la propria tesi
Au-Fa osservazioni auto-referenziali
Ch-Chiede chiarimenti
Co-Costruisce sulle idee degli altri
Da-Domanda aperta
Dc-Domanda chiusa
Di-Cerca di mettere in difficoltà
Es-Fa riferimenti all'esperienza
Pp-Segue il personale ordine di pensieri
Pr-Problematizza
Ns-Va nella direzione dell'argomento
St-Sostiene la propria tesi

Testo	Autore	Classe
Agenda		
: <i>"Quale valore ha il denaro, la moneta. No! Il denaro in generale."</i>	Fabrizio	
: <i>"Io chiedo ... mi chiedo a che cosa serve la competizione?"</i>	Cristina	
: <i>"È una domanda? La scriviamo? Qualcuno ha altre domande, suggestioni varie?"</i>	Facilitatore	
: <i>"Quella di Fabrizio non la scrivi?"</i>	Cristina	
: <i>"Effettivamente stavo pensando".</i>	Fabrizio	
: <i>"Ma, in realtà Fabrizio non l'ha formulata bene. Fabrizio se riesci a formularla."</i>	Facilitatore	
: <i>"Perché c'era anche la caramella. Eh sì, la caramella".</i>	Fabrizio	
: <i>"La caramella?"</i>	Comunità	
: <i>"Che valore ha il denaro? E poi direi che ruolo svolge lo scambio. Sono due domande diverse".</i>	Fabrizio	
: <i>"La dico così poi non so, sicuramente ... Perdere può essere una vittoria?"</i>	Alessia	
: <i>"Va bene a tutti o possiamo formularla in maniera più completa?"</i>	Facilitatore	
: <i>"Mi piace e mi associo!"</i>	Fabrizio	
: <i>"Perdere può essere una vittoria?"</i>	Facilitatore	
: <i>"C'è differenza fra vincita e vittoria?"</i>	Stefano	
: <i>"La pancia della balena: pericolo o rifugio?"</i>	Rosa	
: <i>"Io avrei un'altra domanda: si può continuare a giocare al di fuori delle regole del gioco?"</i>	Alessia	
: <i>"Perché continuare, si può giocare fuori dalle regole del gioco?"</i>	Alessandro	
: <i>"Si ho pensato proprio a una cosa in questo senso".</i>	Alessia	
: <i>"Cioè se il gioco rimane sempre lo stesso, cioè sia quello che aveva le regole, sia quello che non aveva le regole, tipo se è lo stesso gioco?"</i>	Cristina	
: <i>"Tipo una cosa del genere, sì".</i>	Alessia	
: <i>"È lecito, cioè nel senso morale chiedi tu?"</i>	Fabrizio	
: <i>"È aperta. Si può continuare a giocare, tipo uscendo dalle regole del gioco".</i>	Alessia	

: “Perché Gus smette di giocare?”	Fabrizio
: “Perché io so che è un gatto e vede più degli altri ...”	Cristina
“Avrei una cosa che non so. Inevitabilmente io ho pensato a un nonno Achab, poi Moby Dick che attacca il doblone sull’albero maestro e dice chi avvista per primo la balena avrà questo doblone. Questo racno mi ha aperto alla ricerca di questo problema di Achab e alla ricerca di Moby Dick e del doblone messo come premio a chi avrebbe avvistato Moby Dick”.	Milvia
: “Ma nel senso che c’è questa scena in Moby Dick?”	Fabrizio
: “Sì, sì, c’è questa scena che è il suo nemico, però veramente non saprei come formulare la domanda, boh!”	Milvia
: “Avete capito cosa vorrebbe dire Milvia, qualcuno vuole aiutarla a formulare una domanda più precisa?”	Facilitatore
: “Dai, lasciamola là!”	Milvia
: “Io mi associo a Rosa, mi piace la domanda sette”.	Cristina
: “Sì anch’io mi associo”.	Alessia
: “L’agenda è abbastanza ricca, qualcuno vuole ancora associarsi?”	Facilitatore
: “Allora io mi associo alla due e aggiungo: il baro è un giocatore?”	Stefano
: “Intanto non c’è nove senza dieci. In realtà quella del doblone potrebbe rientrare nella due, quella del denaro cioè costa il doblone ...”	Alessandro
: “Sì in realtà è un argomento denso: c’è il valore del denaro ma anche la ricerca del nemico. È una questione molto intrecciata solo che magari il nonno di questo non c’entra niente”.	Milvia
: “Vogliamo integrare la domanda non formulata di Milvia che è riemersa?”	Facilitatore
: “No, sai perché mi sono tirata indietro? Perché quella è un’emozione che puoi condividere se l’hai letto, se la maggioranza di noi non l’ha letto la mia spiegazione sarebbe inutile”.	Milvia
: “Io mi ricordo che a differenza del film suo (si riferisce a Fabrizio e a un film ‘Pulp Fiction’ di cui Fabrizio aveva parlato in una sessione precedente) questo l’ho visto, non mi ricordo poi la balena non viene in realtà ammazzata?”	Rosa
: “È lei che ammazza lui”.	Milvia
: “Ma poi lo riesce a prendere il doblone? No!”	Rosa
: “No. Io la scena non me la ricordo.”	Milvia
: “Si potrebbe dire: il gioco vale la candela?”	Rosa
: “Secondo me non c’è bisogno di metterla”.	Alessandro
: “Sì, infatti”.	Milvia
: “Era solo per capire cosa poi volesse dire”.	Rosa
: “Lasciamola da parte, sono io stessa che ve lo chiedo”.	Milvia
: “Adesso sì! Io direi che le domande sono tante, qualcuno ha dei chiarimenti da chiedere su delle domande che non ha capito, che non risultano abbastanza chiare?”	Facilitatore
: “Io non ho capito che ruolo ha lo scambio”.	Stefano

- : *“Che per altro stavo ragionando sul fatto che seconda me c’entra anche questa cosa di Moby Dick. Che valore ha lo scambio perché ... La due e la tre possono essere solo che valore ha il valore, lo scambio perché tu mi dai, tu mi dici qualcosa di tuo . che hai visto la mucca e io ti do la caramella, tu mi dici che hai visto ... in questo senso è un dare e avere. E anche quello di Moby Dick alla fine è una taglia, cioè se tu mi trovi la balena io ti do un doblone, nel senso di scambio”.*
- : *“E il denaro che c’entra?”* Fabrizio
- : *“E il denaro è il valore di scambio base, credo moderno”.* Facilitatore
- : *“È correlato con lo scambio oppure secondo te ...”* Fabrizio
- : *“Sì, sì è correlato con lo scambio. Sì è che non sapevo come mettere insieme la questione del denaro e della caramella allora ho pensato di centrare due questioni”.* Facilitatore
- : *“Rileggiamo le domande per trovare una domanda che raccoglie tutte e su cui concentrare la nostra discussione.*
Allora:
1. *A che cosa serve la competizione? (Cristina).*
 2. *Che valore ha il denaro? (Fabrizio, si associano Cristina e Stefano).*
 3. *Che ruolo ha lo scambio? (Fabrizio).*
 4. *Perdere può essere una vittoria? (Alessia, si associa Fabrizio).*
 5. *C’è differenza tra vincita e vittoria? (Stefano).*
 6. *La pancia della balena: pericolo o rifugio? (Rosa, si associano Cristina, Alessia).*
 7. *Si può continuare a giocare al di fuori delle regole del gioco? (Alessia).*
 8. *“Perché Gus smette di giocare? (Fabrizio).*
- Ora troviamo gli elementi in comune alle domande”.*
- : *“Non hai letto la dieci!”* Facilitatore
- : *“Ah! Il baro!”* Stefano
- : *“Quella più affascinante che ho detto io!”* Facilitatore
- Scusa! 10) Il baro è un giocatore? Domanda di Stefano”.* Stefano
- : *“A me sembra che la 1), la 2) e la 3) e poi la 8), la 9) e la 10) abbiano un legame tra di loro”.* Milvia
- : *“Vediamo quale legame”.* Facilitatore
- : *“Beh la competizione, il valore del denaro e poi il ruolo dello scambio. Cioè tutto si riferisce a un ... poi c’è il gioco”.* Milvia
- : *“Quindi sottolineiamo il denaro, tu dici?”* Facilitatore
- : *“Non lo so! Forse più che nelle parole è in quello che io penso di aver visto. Cioè esiste una situazione di competizione di base, eccola qual è la cosa, il baro, Gus che si tira fuori dal gioco, questa domanda di Alessia se mettendosi fuori dal gioco poi è vero. Cioè fa tutta parte della competizione”.* Milvia
- : *“E del denaro?”* Facilitatore
- : *“Eh sì, capirai!”* Milvia
- : *“Quindi tra denaro, competizione e baro c’è una relazione?”* Facilitatore

: <i>"Io ce l'ho vista".</i>	Milvia	
: <i>"Tutti quanti vedono questa relazione?"</i>	Facilitatore	
: <i>"Sì, la relazione sì. Diciamo che competizione e gioco sono due parole molto differenti</i>	Stefano	Pr
: <i>"Dici?"</i>	Milvia	
: <i>"Cosa vuoi intendere, cosa ci puoi dire, qual è la tua ..."</i>	Facilitatore	
: <i>"Sì il gioco, non competizione, sì ce l'ha ..."</i>	Cristina	
: <i>"Il gioco ce l'ha proprio come regola basica".</i>	Milvia	
: <i>"Ma non sempre".</i>	Cristina	Pr
: <i>"Eh dimmi di un gioco che non abbia competizione ... e può darsi che io mi sbagli".</i>	Milvia	Ch
: <i>"Io quando ero piccola giocavo a giochi inventati, che ne so lotte con le scarpe, far finta di essere commercianti".</i>	Cristina	
: <i>"Era nel tuo destino!"</i>	Alessia	
: <i>"No, può darsi che mi sbagli, è una mia illusione".</i>	Milvia	
: <i>"Faccio un esempio. La competizione - noi il latino l'abbiamo abbandonato in tutto il mondo - due squadre che competono, sì competono conservando un aspetto millenario, secolarizzato e antropologico del gioco e usano la parola 'versus', squadra A 'versus' squadra B, noi diciamo contro, ed è una pura competizione ed è una pura competizione usare la parola contrapposte. La parola contro è la competizione in maniera esclusiva".</i>	Stefano	Ar
: <i>"Il gioco non ce l'ha come cosa necessaria, il gioco non sottintende competizione, secondo me".</i>	Cristina	St
: <i>"Neanche secondo me".</i>	Fabrizio	St
: <i>"Una cosa può essere gioco anche senza competizione".</i>	Cristina	St
: <i>"Perché ho detto che c'è differenza tra vincita e vittoria?"</i>	Stefano	St
: <i>"Ti stai chiedendo perché l'hai detto o perché risponde un po'... Per me la vincita è una cosa legata all'estrazione del lotto".</i>	Fabrizio	St
: <i>"La vincita è legata a che cosa di quello che stiamo parlando?"</i>	Stefano	Ch
: <i>"A quello di cui stiamo parlando?"</i>	Fabrizio	Ch
: <i>"Rispondi un po', alla competizione e la vittoria è legata al gioco?"</i>	Stefano	Ch
: <i>"Io non ce la vedo questa cosa".</i>	Fabrizio	St
: <i>"Volevo un attimo riprendere il suo discorso, riprenderlo e capirlo perché non ci sono riuscita ancora. La competizione 'versus' stavi dicendo è il contro, ok? Il gioco non necessariamente è sempre competizione, cioè un bambino che gioca apprende attraverso il gioco forse in competizione con se stesso, ma il bambino non se lo pone, nel senso che se io mi metto a giocare a una partita al computer, sono in competizione col computer ma in realtà sono in competizione con me stessa, cioè voglio vedere se sono in grado di battere il computer. Vincita o vittoria, io la differenza io la vincita la lego a qualcosa di materiale ..."</i>	Rosa	Pp
: <i>"... e non intenzionale, per come la vedo io ..."</i>	Fabrizio	St
: <i>"... e non intenzionale, la vittoria invece è qualcosa effettivamente di</i>	Rosa	St

intenzionale. Io posso perseguire una determinata cosa o un determinato processo per avere una vittoria, che non necessariamente deve essere sull'altro, ma può essere anche una vittoria personale, il conseguimento di un titolo, il conseguimento di qualche cosa".

Stefano: "Che quindi implica una vincita, quello che stai dicendo tu sulla vittoria".

: "Io la vincita la vedo sempre legata a qualche cosa di denaro". Rosa St

: "E beh certo, la vittoria di cui stai parlando è legata per forza alla vincita? Quello che hai detto tu, le parole tue, hai detto benissimo sei stata chiarissima. È legata alla vincita o può essere anche la vittoria dei bambini è giocare, il gioco già contiene la vittoria. La vincita è un problema di altro tipo e presuppone il fatto diciamo così ti metti in gioco ma con l'obiettivo, quanto probabile e quanto possibile di vincere denaro, credito qualsiasi cosa". Stefano Ct

: "Perché statistico? Tu stavi cercando di dire qualcosa prima?" Alessandro Ch

: "Sì, qui è stata formulata una domanda". Facilitatore

: "C'era anche secondo me l'intenzione di associare anche vittoria e vittoria a quello di cui stavamo parlando in realtà, giusto che tu (Rosa) ne parlavi ma non era stato messo il cerchietto, quindi a questo punto tu vorresti associare la quattro e la cinque alla uno, alla due, alla otto, a quelle di prima". Alessandro

: "Sì, secondo me sì". Rosa

: "Perché a questo punto è gioco, competizione, denaro, vittoria". Alessandro

: "La quattro, la cinque ... dove sta la cinque?" Stefano

: "Infatti!" Alessia

: "La cinque è la migliore che abbia mai visto in tutta la mia vita!" Stefano

(Tutti ridono perché dopo la domanda quattro avevo scritto la sei, saltando la cinque).

: "È la migliore! A casa di un mio amico è successa una cosa simile perché lui ha un quadro, non so perché non ci stava niente dentro ci sta soltanto la cornice e io sono riuscito a fare un casino incredibile sul fatto che ... È stupendo, questo quadro è stupendo, troppo bello, come hai fatto! E siamo stati mezz'ora a ridere". Stefano Es

: "Questo vuol dire che eravamo talmente concentrati sulle domande, che non ci siamo accorti che la domanda cinque non c'è". Rosa Au

: "O forse che c'è una domanda che non abbiamo espresso". Milvia Au

: "Però in realtà lo dobbiamo svelare perché lei (Linda) prima mi ha detto il cinque mi fa schifo e non lo scriverò!". Alessandro Au

: "Va bene! I qui comunque aggiungerei, anche, vincita e vittoria". Facilitatore

: "Vincita e vittoria quindi a questo punto o si cerca di riordinare quei concetti o si cerca di formulare una domanda e poi si vede che cosa sta fuori". Alessandro

: "Questo è quello che è venuto fuori da queste domande, giusto? Siamo tutti d'accordo?" Facilitatore

: "Sì, è quello in cui ci siamo concentrati in questa fase". Fabrizio

: "È quello da cui può partire una discussione, vogliamo cercare di formulare una domanda su questi ...". Facilitatore

: “Se ci riusciamo, se no si continua a riflettere a riordinarli, gioco e competizione, tutto il gioco è competizione o tutta la competizione è gioco mi sembra di no, meglio tenerli separati”.	Alessandro	Pp
: “Quindi formuliamo una domanda, che dite?”	Facilitatore	
: “Discutiamo”.	Milvia	Au
: “Possiamo anche non formulare una domanda?”	Facilitatore	
: “In realtà la domanda è già implicita, però formulare una domanda forse ci può servire a mettere un punto fermo cioè nel sapere da dove partire, magari non ci piace però sappiamo da dove partiamo perché altrimenti potrebbe cadere tutto anche se non formuliamo la domanda, però all’interno di quello decidiamo, di che cosa vogliamo cominciare a parlare continuare per esempio la riflessione tra gioco e competizione, oppure a suo punto, una volta che più o meno ci siamo un po’ chiariti sul fatto che non sono perfettamente corrispondenti, cosa fare, cioè avere chiaro l’obiettivo, il target, perché altrimenti tutti quei termini ... ma da dove inizi. Che vogliamo fare? Domanda.”	Alessandro	
: “Che vogliamo fare? Vogliamo scegliere quali sono ...”	Facilitatore	
: “Guarda, io personalmente sceglierei la numero 6), perché sono curioso di capirla è una cosa mia e secondo me comunque coinvolge tutti questi ... cioè secondo me quando l’apriamo quella domanda verrà fuori tutto quello”.	Fabrizio	St
: “Dici che vengono fuori il gioco, la competizione ...”	Facilitatore	
: “Secondo me sì”.	Fabrizio	
: “Son d’accordo ...”	Cristina	
: “Sì”.	Alessia	
: “Domandone?”	Facilitatore	
: “Io non credo che basti giocare perché ci sia la vittoria, l’ultima affermazione che tu hai fatto”.	Milvia	St
: È fondamentale per il bambino”.	Alessia	
: “Perché non lo credi?”	Fabrizio	Ch
: “Perché la vittoria è la vittoria, il gioco è il gioco. Sono due cose diverse, vincere un gioco adesso, poi si possono pescare tutti i risultati insomma ma è diverso se il bambino vince o perde il gioco, su questo si può parlare tanto. Però dire che basta giocare perché vincere, boh non lo so!”	Milvia	St
: “Posso chiedere? Ma cosa intendi per gioco?”	Alessia	Ch
: “Attività ludica, ludico – ricreativa”.	Stefano	
: “Perché io posso giocare a Barbie con le mie compagne e non c’è nessuna vincita”.	Alessia	Ar
: “Infatti lui dice: la vittoria c’è il fatto stesso di giocare, cioè il fatto stesso di essere io, te e quell’altra amica creiamo una comunità in qualche modo”.	Fabrizio	Df
: “Ah, in questo senso”.	Alessia	
: “Avevo capito qualcosa di diverso non questo”.	Milvia	Au
: “Noi siamo abituati culturalmente in modo impressionante a confon-	Stefano	Pp

dere gioco e competizione”.

: “Ma se è un gioco di una partita di pallone, non so!”

Milvia Pp

: “Eh, ma infatti quello è uno sport non è un gioco”.

Stefano Es

: “E allora ci dobbiamo capire”.

Milvia Au

: “Però è anche uno stato mentale perché è competizione, è gioco, è calcio però dipende perché se tu non lo fai per la vincita ma per la vittoria è gioco”.

Cristina Ar

: “Cioè va bene è chiaro che poi trovi mille cose da dire, non si può dire che sia così punto e basta e la competizione prevede a parte che le regole hanno un valore un po’ differente secondo me perché se intorno in un contesto creato apposta si conduce bene un gioco si presume, si parte dal presupposto che non ci siano fraintendimenti, che le regole vengano rispettate, e poi andiamo fino al baro, ma fermiamoci molto prima. Per me la competizione è proprio lo scavalco della regola, non conosco competizioni che non abbiano avuto uno stravolgimento, una lettura sbagliata forse fatta intenzionalmente delle regole. Una cosa impressionante, che, è chiaro che è anche umano, i bambini possono anche imbrogliarsi tra di loro metti, però hai la grandiosa possibilità purtroppo solo i bambini giocano, per cui ...”

Stefano Ar

: “Secondo me ... io ho l’esperienza con gli scacchi ti posso raccontare i bambini. Gli scacchi sono un gioco, competitivo sicuramente dove c’è una vittoria, c’è chi vince e c’è chi perde ... Ah però c’era Rosa, dai, dai!”

Fabrizio Es

: “Rosa ...”

Facilitatore

: “Sì stavo seguendo un attimo lui il gioco ... mi son persa! Il gioco è la prima attività, se l’intendiamo in senso ludico, è la prima attività dell’essere umano, no?”

Rosa Pp

: “Tutti gli esseri viventi!”

Stefano

: “Sì però in varia forma, non, cioè dipende ...”

Rosa Pr

: “Mmm ... Hai visto i gattini giocare?”

Stefano Es

: “Ho detto dipende dalla specie, cioè una rana giocare, un serpente cioè, man mano vai in basso”.

Rosa Ar

: “Certi giochi non li capiamo quello dei gatti lo capiamo, parliamo di quelli che capiamo”.

Stefano Sa

: “Parliamo del genere umano, come quello animale”.

Rosa Au

: “Parliamo degli animali domestici come essere umano”.

Stefano Au

: “Il bambino che gioca apprende e gioca con qualsiasi cosa. Nella competizione non è che non ci siano regole però tendono ad essere stravolte perché la competizione, secondo me, subentra in un altro momento. Il bambino gioca per il piacere di giocare, può giocare con gli amici, può giocare da solo in un angolo con i cubi, parlo del bambino di otto – dieci mesi, qualsiasi forma di gioco per il bambino, in questo momento in quel momento è apprendimento. Il gioco come tale rimane apprendimento anche negli adulti, il gioco inteso così come attività ludica fine a se stessa. Cioè fine a se stessa che però aiuta ad apprendere. La competizione subentra in un secondo momento, penso quando il bambino ovviamente crescendo capisce che ci sono delle regole, però capisce anche che queste regole talvolta possono essere stravolte. Allo-

Rosa Ar

ra nella partita di pallone tra bambini di sette, otto, nove e dieci anni si inizia con il gioco, si inizia con il puro divertimento, però se ti posso fare una brutta entrata, adesso non so esattamente il termine, per poter dare la palla al mio compagno e fare gol e quindi per vincere, io te lo faccio ti arrivo sulle gambe e ti faccio male. Quello è una regola che in quel momento forse viene un attimo disattesa, no?"

: "Beh quello è un fallo di gioco è compreso nelle regole". Stefano Df

: "Ma il tackle non è un fallo eh, attenzione. Se intervieni sul pallone..." Alessandro Es

: "Io intendo a gamba tesa". Rosa Pp

: "Beh, a gamba tesa è un fallo e nelle regole ci stanno i falli". Stefano St

: "Aspetta, aspetta chiediamo a Rosa che cosa intende per tackle". Facilitatore

: "In realtà uno interviene perché fa parte delle regole del gioco, però non è detto che uno intervenga per forza per fare fallo, voglio dire, a parte che cos'è il tackle". Alessandro Ar

: "Eh però succede!" Cristina

: "Però succede ecco perché la competizione, nella competizione lo stravolgimento delle regole ci sta o no!" Rosa Pr

: "Eh certo hai detto quasi perfettamente." Stefano

: "Sei d'accordo con lui?" Alessandro Au

: "Sì in parte sì, lo stavo seguendo effettivamente". Rosa Au

: "Allora nel gioco la carenza della regola è una ... non è un atto volontario. Se io entro a gamba tesa in maniera esplicita posso inventarmi alcune cose, però era un fatto istintivo ma forse volontario. Allora il calcio non ha la regola che è vietato fare falli volontari, ma soltanto il fatto che quando l'arbitro presume o capisce che il fatto è volontario scattano alcune ammende". Stefano Ar

: "Quindi è vietato!" Alessandro Df

: "È vietato, dai!" Milvia St

: "È vietato entro un certo limite. Se entro un certo limite ti faccio stare in campo ..." Alessandro St

: "Non è detto, non è detto, oh parliamoci chiaro, non è detto che è vietato fare falli volontari è soltanto detto ..." Stefano St

: "Bisognerebbe leggere le regole del calcio per capire". Milvia Pr

: "Beh diciamo tutte le competizioni, nessuna mi pare reciti il fatto che è vietato fare cose sbagliate involontariamente, puoi fare cose sbagliate". Stefano St

: "Per te il gioco è competizione?" Facilitatore

: "No è il contrario sto dicendo. Non che la competizione non dice questa cosa qui il gioco non ha bisogno di dirla, perché il gioco quando accade qualcosa del genere è soltanto perché A) non viene spiegato bene, B) ci sta qualche piccolo problemino magari tra bambini, che nasce comunque perché ci sta qualche sbavatura nella conduzione della situazione, ci sta qualche bambino che viene da qualche problemino prima e poi lo scarica in quel momento, altri fatti di altro tipo ..." Stefano St

: "Quindi il gioco non è competizione?" Facilitatore

: “Sono cose diverse!”	Stefano	St
: “Io credo che ci siano due accezioni della parola gioco, scusa dovevi parlare tu, Rosa?”	Milvia	Pr
: “No, io avevo iniziato prima ...”	Rosa	Au
: “Io finisco di dire quello che stavo dicendo prima, però non ricordo bene perché quello che voglio dire ora è collegato anche a quello che avete appena detto. Questi bambini qua ... Cioè io ti insegno le regole di questo gioco con degli scacchi, tu dici e ma allora per loro la vittoria è il fatto di giocare e invece io ti dico che questi bambini barano, perché in realtà vogliono vincere la partita, gli interessa relativamente in realtà il giocare in sé a scacchi, si va di giocare in sé ma in realtà vogliono vincere su quell'altro. E quindi non lo so noto questo fatto che a loro interessa vincere sull'altro. È vero però che la vivono come una competizione quel tipo di gioco degli scacchi, che è anche più facile sono un esercito contro un altro. Però volevo dire questo io vedo il gioco come qualcosa di molto innocente, quindi per esempio le bambole si diceva prima che non si pone nessuno scopo in particolare che deve raggiungere, non vuole fare né bene e ne male, può fare anche male ...”	Fabrizio	Pp Es
: “È il gioco fine a se stesso?”	Facilitatore	
: “In un certo senso sì. Sì, esatto, in qualche modo è fine a se stesso, inizia e anche finisce a se stesso. E un'altra cosa che volevo dire sempre da buttare dentro la questione credo che non ci sia nulla di più serio del gioco, nel senso che e paradossalmente e finisco con l'esempio degli scacchi quando uno dei due bambini barava, l'altro lo redarguiva oppure mi chiamava. Cioè nel senso è serissimo nonostante sia un gioco eppure per loro sono serissime quelle regole”.	Fabrizio	St
: “Io volevo dire che per me il gioco è uno stato mentale”.	Cristina	Pp
Rosa: “Innanzitutto mi stavo chiedendo come si potesse barare con gli scacchi, ma me l'hai detto. Volevo però spostare l'attenzione sul termine competizione. Nel momento stesso in cui io vado a spostare la competizione non dal puro gioco, ma dal gioco inteso come partita di calcio, di basket, pallavolo e quant'altro al mondo del lavoro lì allora le regole molto spesso e volentieri vengono stravolte, cioè c'è chi gioca sporco per ...”.		Pp
: “C'è già una competizione perché giocare sporco!”	Stefano	Pr
: “Perché non guarda in faccia a nessuno”.	Rosa	St
: “Avete introdotto il lavoro, quindi il lavoro è un gioco?”	Facilitatore	
: “È una competizione però sicuramente”.	Fabrizio	St
: “Per me il lavoro è una competizione”.	Rosa	St
: “È una competizione”.	Stefano	St
: “Quindi il lavoro è un gioco sporco?”	Facilitatore	
: “Guarda più ci penso e più sono d'accordo”.	Fabrizio	Co
: “Per me è un gioco”.	Cristina	St
: “Il lavoro è ... cioè nel modo della scuola il lavoro è talvolta una competizione, ci sono colleghe che ti ucciderebbero volentieri, magari per ...”	Rosa	Es

: “ ... Vincere”.	Milvia	
: “O per vincere, o per farti perdere”.	Rosa	Co
: “ ... Eh sì, è vero”.	Milvia	Co
: “L’invidia e quant’altro, ma adesso qui apriamo altri mondi di discussione”.	Rosa	Au
: “Pur di vincere farebbero qualsiasi cosa, invece volevo dire che il senso di vittoria è un’altra cosa”.	Stefano	Pp
: “Eh sì!”	Cristina	
: “La vittoria è quando tutti sorridono, no? Comunque sia, non ha importanza chi ha vinto, tutti sorridono, perché c’è il problema della partecipazione”.	Stefano	Ns
: “Quando vinci la soddisfazione”.	Cristina	
: “E cos’è più pedagogico?”	Fabrizio	Ns
: “No, soltanto il gioco è pedagogico”.	Stefano	St
: “Cioè tra i due tipi di gioco, adesso per capirci, cioè tra un gioco che siamo tutti felici alla fine perché importante è giocare e tra un gioco in cui c’è un obiettivo, quindi un premio, una ricompensa ...”	Fabrizio	Ch
: “Sei tu che lo chiami gioco, hai deciso che il gioco è la parola giusta secondo me è una parola sbagliata, perché per me il gioco sta tutto nel contesto educativo, formativo, esperienziale, mentre invece quando si presume che il problema centrale sia l’aspetto di vincita della competizione, stiamo parlando di un’altra cosa”.	Stefano	St
: “Milvia”.	Facilitatore	
: “Posso tornare, prima che tu faccia ..., su questa parola gioco che a me intriga, mi intriga perché il gioco, io direi che l’unica comune ai giochi è la finzione”.	Milvia	Pr
: “Finzione”.	Facilitatore	
: “È una finzione, adesso se è una finzione imitativa, ma non è che dico imitativa per fare la cosa, quella che gioca con la bambola, insomma imita la mamma o l’immagine di mamma e non saprei dirti la se c’è una competizione, ma a competizione gli tolgo qualsiasi accezione, diciamo neutra, lasciamola neutra competizione e l’altro è anche se io faccio un solitario e sì che c’è una competizione. Cioè se riesco a risolverlo, non riesco a risolverlo ...”	Milvia	Ns
: “Hai un obiettivo, perché per forza ...”	Stefano	
: “È una palestra ...”	Milvia	Ar
: “Hai un obiettivo, è chiaro che se faccio il solitario ho un obiettivo”.	Stefano	Co
: “È una palestra, attento quando dico una finzione, o una palestra ... ecco io non lo so mi sento che non è la stessa cosa e vincere o perdere”.	Milvia	Pr
: “Non è la stessa cosa”.	Stefano	St
: “Mi sembra che questo annulli il valore anche stesso di questa cosa”.	Milvia	

: “È chiaro che se io inizio un gioco voglio arrivare alla soddisfazione di averlo concluso”.	Stefano	St
: “E se non l’hai concluso ti rode, no? È troppo brutale detto così?”.	Milvia	Dc
: “Ti rode? Non sei riuscito a farlo adesso il solitario, ieri ci sei riuscito!”	Stefano	Dc
: “Vabbè ho finito!”	Milvia	Au
: “Concludiamo con Rosa”.	Facilitatore	
: “No niente. Io spesso litigo con mio marito quando giochiamo a carte, perché lui gioca, io sono rimasta un po’ al momento del gioco come rilassamento, io gioco per giocare lui gioca per vincere. Allora si ricorda a memoria tutte le carte, tutti gli scarti, tutte le cose e poi mi da della stupida perché dice Rosa ...”	Rosa	Es
: “Eh questo è un comportamento scorretto!”	Milvia	Es
: “No nel senso della stupida perché Rosa presta attenzione al gioco, a me non interessa vincere in quel momento. Non lo so sono io una che viene fuori chissà da dove, ma a me in quel momento non interessa vincere ... dico: ‘Michè ma rilassati un po’!’, perché per me il fatto che lui stia lì ecco perché ho detto ... in quel caso il gioco lui lo trasforma in una competizione”.	Rosa	Pp Es
: “Non è detto”.	Stefano	Df
: “Per me è una competizione”.	Rosa	St
: “Io penso è uno ‘skill’ è una preparazione, se tu sei ...”	Stefano	St
: “Ecco perché con lui non gioco mai a carte”.	Rosa	Es
: “Stai parlando di preparazioni diverse. È chiaro che c’è una motivazione e siamo d’accordo. Se io imparo bene a fare un gioco, può sembrare che il mio obiettivo sia la vincita, laddove io semplicemente conosco bene alcuni meccanismi del gioco, magari il problema è tuo marito, chiunque fa così è quello della serie o io passo oltre o tu riesci a migliorare, altrimenti la cosa perde di senso. Il gioco è bello quando c’è una forma di equilibrio, in cui può succedere di tutto. Deve essere un po’ circolare”.	Stefano	Df
: “È che ha delle regole il gioco e le regole vanno ...”	Milvia	
: “E che scherzi?”	Stefano	
: “Quindi l’equilibrio sono le regole?”	Facilitatore	
: “Sicuramente! Anche romperle”.	Milvia	Pr
: “Invece secondo me ... mi sembrava essere riassuntivo però siccome io sto parlando su di te, sono curioso di capire la tua idea su questa chiacchierata che stiamo facendo, cioè allora se io dicessi così: la competizione o lo sport, il gioco regolato diciamo potrebbe essere un modo di declinare il gioco in generale, il gioco come diceva lei, magari come finzione seria di cui parlavamo prima, cioè ci credo io e ci credi	Fabrizio	Ar Ns

<i>tu, ci crediamo tutti e due a questa cosa che stiamo facendo che va dalle bambole al fatto che sia molto importante mettere una palla dentro una rete, che poi di per sé fa ridere, no?"</i>		
: "Di per sé fa ridere proprio".	Stefano	Df
: "Però ci fondiamo su questa finzione, quindi secondo me, e quindi il gioco come innocenza, quindi è un modo diciamo che potremmo, mi viene da pensare che è uno strumento quindi, cioè la competizione e lo sport, questo qui, è un modo di usare il gioco non so se mi son spiegato. L'abbiamo un po' piegato il gioco, piegato a uno scopo".	Fabrizio	St Pr
: "L'hai trasformato ..."	Stefano	Df
: "Non è più gioco".	Cristina	St
: "Tu per te lo hai trasformato ..."	Fabrizio	
: "Per vincere?"	Facilitatore	
: "Per ottenere un risultato sì, secondo me sì, per ottenere un risultato perché per esempio anche la ..."	Fabrizio	St
: "Anche il gioco ha il problema dell'obiettivo, c'è più di un obiettivo".	Stefano	St
: "Ma io se guardo al gioco penso il gioco è innocente, non ha un obiettivo".	Fabrizio	St
: "Ci sono giochi con obiettivo e senza obiettivo: le bambole è una cosa, il bowling è un'altra".	Stefano	St
: "Quindi torniamo al gioco fine a se stesso oppure al gioco, il gioco che passa per la competizione e per vincere?"	Facilitatore	
: "E a carte, le carte penso che sia ... è un gioco, no".	Stefano	Es
: "Certo, l'abbiamo detto che ha delle regole ..."	Facilitatore	
: "Lo sai la settimana scorsa ho visto il film perché ho letto 'Caro figlio il passato è terra straniera' sul baro, sulle cose. Allora finché il baro sta lì, boh ora io non lo so, ma mi sono divertito qualche volta a giocare a fare un ruolo del baro, non del baro ma del disturbatore, di manovratore per divertirmi un po', però voglio dire il baro lo fa per vincere soldi, non si pone il problema della vittoria, perché il problema sono i soldi e quindi il potere e quindi cose. Il potere sta anche nel gioco a certi livelli. La guerra è un gioco, cioè esistono tanti tipi di gioco, tanti, tanti, tanti ... Quindi il discorso è aperto, non si è aperto per definire in due minuti contesti che io ho studiato e ho fatto la tesi dieci anni fa, manco me ricordo un sacco di cose! E il problema sostanziale era quello e poteva essere facilitante come discorso per capire alcune parti per risondarne delle altre sul discorso di questi parallelismi sul gioco e competizione, di questi parallelismi tra vittoria e vincita e cose di questo tipo. Però mi sembrava interessante il discorso delle regole, ad esempio, il gioco serve a conoscere, a comprendere, a formarsi.. La competizione cioè non è ... devi migliorare il tuo modo di competere, vabbè in tutte le cose ... devi migliorare il tuo modo di cucinare, devi fare tantissime cose è chiaro".	Stefano	Es Au
: "Io chiuderei senza fare tante ..."	Alessandro	

- : “Sì anche perché comunque ci stiamo dibattendo su questi termini che sono gioco e competizione, siete d’accordo?” Facilitatore
- : “E vittoria”. Milvia
- : “E vincita”. Cristina
- : “Vogliamo formulare la questione aperta?” Facilitatore
- : “Sì perché poi è la domanda c’è differenza tra vincita e vittoria e in effetti in realtà si è un po’ tornati su questa cosa adesso in chiusura, forse potresti anche aggiungere vittoria, forse potresti anche aggiungere vittoria,” Alessandro
- : “C’è, c’è”. Comunità
- : “Ah sì c’è, perciò dico chiudiamo qua”. Alessandro
- : “Formuliamo una domanda?” Facilitatore
- : “Se c’è ... uno, due, tre ... non c’è! Allora il problema è che se c’è allora si scrive, se non c’è se si deve pensare allora si ricomincia la discussione allora ... se il portato della cosa e quindi va da sé e quindi automaticamente esce qualcosa si chiude con la domanda o con una conclusione, qualcosa, se non c’è è inutile cercarla se no si riapre la discussione. La valutazione. Io non sono voluto intervenire assolutamente, però mi fa specie il fatto che si è parlato solamente di competizione mai di collaborazione, cioè due bimbe che giocano con la bambola collaborano affinché il gioco sia bello, però quell’aspetto non l’avete proprio toccato”. Alessandro
- : “Forse perché siamo andati a finire sulla competizione”. Rosa
- : “Sì ma secondo me c’era questa cosa, si è capito che il gioco e competizione probabilmente non sono la stessa cosa, quindi sono diversi cioè non tutti i giochi sono competizione, non tutte le competizioni sono giochi, se gioco significa rispetto delle regole, la competizione può anche andare oltre e così via eccetera. Però un terzo polo, cioè anche il fatto di vogliamoci bene, cioè non è uscito proprio”. Alessandro
- : “Beh era quello comunque del dire, se ho capito bene quello che dici, per me lo intendevo, questa cosa che dici tu, quando dicevo siamo d’accordo, ci crediamo tutti e due a quello che stiamo facendo”. Fabrizio
- : “Sì ma proprio anche nel gioco, cioè due bimbe giocano con la bambola allora ciascuna collabora con l’altra affinché il gioco sia bello, cioè lì non c’è una competizione ma c’è una collaborazione: io porto la mia barbie, tu porti la tua e insieme, come dire tu vai a fare la spesa, tu resti a casa a sistemare, oppure una ha non lo so ...” Alessandro
- : “Fanno la famiglia unita”. Milvia
- : “Io lo vedevo sottinteso nel termine vittoria, questa cosa”. Cristina
- : “Vogliamo concludere con la valutazione? Allora partecipazione io userei i fiorellini con il numero dei petali corrispondenti al livello, quanti cinque?” Facilitatore

Valutazione

: “Puoi disegnarli se vuoi”.	Alessandro
: “Facciamo tre livelli. Partecipazione, io direi molto, poco, abbastanza”.	Facilitatore
: “Sì, uno, due o tre”.	Alessandro
: “Partecipazione uno?”	Facilitatore
: “Eh sì molto, poco, abbastanza”.	Alessandro
: “Partecipazione due?”	Facilitatore
: “Due”.	Alessia Fabrizio
: “Alzate la mano. Allora profondità? Profondità uno, profondità due o profondità tre?”	Facilitatore
: “Uno e mezzo”.	Alessia Fabrizio
: “Hai cominciato dai più bassi, però effettivamente, avrei voluto io alzarlo” La comunità vota	Milvia
: “Mi sembra di cogliere un due di media”.	Facilitatore
: “1,8. Sto scherzando!”.	Alessandro
: “Ok maestro facciamo così. Guarda eh ...”	Facilitatore
: “No! Ah ah”	Alessandro
: “No è due c’era anche il tre”.	Milvia
: “Allora è due. Ascolto? Vi siete ascoltati, stavolta? Stefano chiedo a te per primo poi ecco gli altri”.	Facilitatore
: “Sì sul fatto del parlare e rispondere magari può essere emerso un aspetto che doveva avere un po’ qualche ramo un po’ tagliato per favorire l’accesso all’importanza, la visibilità dell’aspetto che sottolineava Alessandro sul fatto, no, quando uno pensa a una parola può pure cominciare a pensare al contrario, vediamo se parliamo troppo di A, ma non parliamo per niente di B e aspetto collaborativo che sta tra l’atro nel discorso del gioco era da tenere importante per tanti punti. Il problema è che la mia idea è seguita al fatto del perdere può essere una vittoria, mi ha fatto scattare il meccanismo della vittoria vincita che poi abbia orientato troppo la questione, siccome la traccia era possibile che ciò potesse accadere allora ...	Stefano
: “Questi temi sono comunque usciti dalle domande e noi ci siamo poi orientati ...	Facilitatore
: “L’idea che poi ha preso corpo con il discorso è stata quella poi legata al fatto che c’è chi ha messo poi nella domanda l’aspetto della vittoria e della vincita e lì ha scatenato, tutta una serie di cose che poi dopo siamo un po’ ‘affogati’ nel discorso dello specificare cosa si intende per ... mentre invece il problema era esclusivamente, infatti, vedere che cos’è il gioco e il gioco è soprattutto collaborazione. Il problema era	Stefano

- quello che uno ha cercato di dire in tanti modi, cioè per me non sono proprio la stessa cosa sono proprio il contrario, laddove per competizione non c'è nessuna collaborazione, nel gioco la collaborazione è quasi perfetta".*
- : *"Strano che non è venuta fuori quella parola".* Cristina
- : *"Però un momento ..."* Milvia
- : *"Beh però rispetto alle idee guida del manuale per dire lì c'era anche il gioco, l'importanza di essere primi, sono pochissime, quindi penso che sia anche una lettura che porta, in genere incanala più o meno verso questi temi, bene o male è stata centrata come cosa. Poi nelle varie articolazioni può essere competizione, collaborazione può essere quello che si vuole, però parlava di gioco, dell'importanza di essere primi che già rimanda un po' più alla competizione".* Alessandro
- : *"Del denaro, essere primi ..."* Facilitatore
- : *"Del denaro, erano tre o quattro le idee guida, non di più. Si vede che è un brano che comunque da adito a queste interpretazioni".* Alessandro
- : *"Concludiamo con l'ascolto tre, due o uno?"* Facilitatore
- : *"uno, poco, poco, non saprei ..."* Comunità
- Uno e mezzo. Poi ster bene, Pser siete stati bene, vi siete sentiti?"*
- : *"Uno e mezzo".* Comunità
- : *"Facilitazione".* Facilitatore
- : *"Io contrariamente al mio ... devo dire un plauso enorme a come l'hai scritto è veramente stupendo".* Milvia
- : *"Hai fatto le frecce".* Stefano
- : *"Noi veniamo dalla scuola primaria, quindi siamo portate a dei lavori del genere, beh si vede che siamo insegnanti della scuola primaria".* Rosa
- : *"Comunque molto ben mostrato".* Milvia
- : *"C'è tutto un gioco di frecce ..."* Stefano
- : *"Vogliamo votare?"* Facilitatore
- : *"Tre!"* Milvia
- : *"Milvia!"* Facilitatore
- : *"Il tre di Milvia lo scriverei subito!"* Alessandro
- : *"Due e mezzo".* Comunità

2 Sessione del 27/7/2011

Facilitatore: A. Cosentino

Testo: *Pixie* (zoo), p. 76

Lettura a turno

Domande individuali

1. Le classi sono gabbie? Rosa
2. Si può creare una creatura inventata? (Cristina)
3. Perché non troviamo le parole? (Linda)
4. La classe delle classi contiene se stessa? (Fabrizio)
5. Che cosa sono le classi? (Milvia)
6. Il nome è unico/proprio? (Alessia, Fabio, Fabrizio)
7. Perché cercare e/o trovare qualcosa di misterioso? (Stefano)
8. Abbiamo tutti la fantasia? (Linda)

Testo	Autore	Classe
Agenda		
: Cerchiamo qualche filo conduttore, che rete di relazioni vedete tra queste domande. Un gioco utile può essere quello di domandarsi quanti temi ci saranno in tutte queste domande. Poi vediamo quali sono. Tu hai qualcosa, Stefano?	Facilitatore	
: la sensazione la divisione delle domande per gruppi. Mi sembra che le ultime due in riferimento al mistero, alla fantasia siano da associare alla seconda.	Stefano	
: Tu vedi un collegamento tra la 7 e la 8 e 2. Che cosa le tiene insieme? Una parola, se possibile. Gli altri possono anche suggerire qualche idea.	Facilitatore	
: Fantasia... il fantastico...	Stefano	
: Cosa preferisci? Cosa corrisponde di più al tuo pensiero?	Facilitatore	
: Io preferisco di più parlare di sostantivi.	Stefano	
Vedete qualche altra relazione o possibilità di raggruppamenti? Anche parole che ritornano...		
: la 1, la 4 e la 5.	Alessia	
: Vediamo cosa tiene insieme queste tre.	Facilitatore	
: la classe. La 1 e la 4 sono simili perché mi dà più l'impressione di una classe	Alessia	
: Il termine "classe" potrebbe essere?	Facilitatore	
: Sì, sì...	Alessia	

: <i>Quelle che rimangono potrebbero essere allegate ai due raggruppamenti che abbiamo fatto finora?</i>	Facilitatore
: <i>Secondo me sono associate tra loro la 3 e la 6: nome, parola</i>	Fabio
: <i>Come vogliamo indicare “nome” o “parola”, o altro?</i>	Facilitatore
: <i>Parola misteriosa, perché lì sembra quasi che non si riesce a trovare. Io avrei aggiunto il mistero, perché mmi pare che sia presente in questo racconto.</i>	Milvia
: <i>Ma rispetto a queste due, o più in generale?</i>	Facilitatore
: <i>Rispetto a quelle due in particolare. C'è una ricerca di qualche cosa che non si conosce.</i>	Milvia
: <i>Però, forse diciamo il mistero potrebbe essere un'opzione, un'eventuale risposta alle due.</i>	Alessia
: <i>È una molla, trovo che sia una molla molto importante, che nella 3 è chiarita, mentre nell'altra... è trovata ma non troppo. Non so... è un'idea che mi è venuta. Come se il mistero fosse necessario per trovare le cose</i>	Milvia
: <i>Nella 3 e nella 6 si parla comunque di nome. Allora, magari il “mistero del nome”, non so... Però, se diciamo il mistero, non la stiamo estrapolando da quelle due domande...Milvia la vede più come trasversale.</i>	Facilitatore
: <i>Sì, la vedo anche trasversale questa cosa. L'ho vista. È la cosa che mi ha colpita del racconto, dall'inizio.</i>	Milvia
: <i>Cerchiamo di... Se la costringiamo a quelle due forse C'è qualcosa di più, mi pare. Allora, le 3 e la 6 cosa le tiene insieme? Io direi il “nome”, però...</i>	Facilitatore
: <i>D'accordo?</i>	Facilitatore
: <i>Sì.</i>	Comunità
: <i>Anche la 3, intendendo parole come nomi, come nominare le cose.</i>	Fabio
: <i>Mi sembrava linguaggio</i>	Stefano
: <i>Abbiamo individuato 3 o forse 4 aree di tematiche: il “fantastico”, le “classi”, “nome e linguaggio” e poi c'è questo mistero che aleggia. Possiamo provare ancora non forzando necessariamente, a vedere se c'è un collegamento tra questi temi adesso, un macro-tema che potrebbe... Proviamo a fare un percorso di generalizzazione crescente.</i>	Facilitatore
: <i>Il fantastico come una risposta a tutte. Tutto poi si collega al linguaggio quando cerchiamo di mettere insieme questo fantastico e cerchiamo di comprenderlo</i>	Linda
: <i>Vedi il legame tra mistero e fantastico e anche il linguaggio</i>	Facilitatore
: <i>Io vedo un collegamento molto stretto tra questi tre.</i>	Linda
: <i>La classe?</i>	Facilitatore
: <i>La classe rimarrebbe ...</i>	Linda
: <i>È uscire dal mistero.</i>	Milvia
: <i>No, potrebbe rientrarci, nel senso che il nome e il linguaggio si collegano alle classi, nel senso che, comunque, i nomi hanno a che fare col classificare, includere una cosa in categorie...</i>	Linda
: <i>Concludendo, noi dobbiamo scegliere un tema su cui esercitare il nostro pensiero. Come lo scegliamo? Ci sono forse un paio di propo-</i>	Facilitatore

ste. Di cosa vorrebbe parlare, secondo ognuno di voi, questa comunità?

: Io penso che ci siano due filoni diversi di discussione: 1) quello fantastico/mistero, e quello invece del binomio classe-nome perché la classificazione vuol dire attribuire un nome. Nella pratica quotidiana, di insegnamento anche, quando si dice classifichiamo vuol dire che i bambini sanno che devono attribuire un nome e, quindi, devono restringere le cose in una categoria che, tra l'altro, è una categoria standard e, quindi, diventa una gabbia. Io, quando ho parlato di classi, forse non l'ho aggiunto, ma stavo pensando alle classi sociali, quindi a determinate alla stratificazione della società che qualche volta ci suddivide in classi. Io penso che questi due siano i filoni che potremmo intraprendere. La comunità dovrà decidere quali delle due scegliere.

Rosa

: Sì, concordo in questo, però diciamo che il discorso che facevi tu secondo me comunque può essere sempre incluso nel fantastico e nel mistero. In ogni caso concordo su questi due: classe e fantastico.

Alessia

: Il nome è una classe che apre alla fantasia.

Fabrizio

(Si ride)

...considerare il nome

: Stavo leggendo bene anche il secondo quesito (Si può creare una creatura). Però mi sembra importante sottolineare l'aspetto del fantastico perché contiene più cose. Contiene sia il concetto del contenuto creatura che già è qualcosa che sta a metà strada tra l'invenzione che, comunque, significa.... Appunto si avvicina a creare. Però ci sta questo fantastico, fantasia che che non sappiamo dove può arrivare, fino al mistero... tre categorie: c'è l'uomo che può creare e inventare, c'è la fantasia e il fantastico che è il mezzo per arrivare poi al mistero. Quindi mi sembra che contenga più cose rispetto a nome e linguaggio. Chi è d'accordo con questa proposta di Stefano? 3947

Stefano

Facilitatore

Tu dici che dal fantastico deriva il mistero, giusto?

: No, io il mistero non l'ho citato. Il mistero...

Stefano

: Non pensi che può essere il mistero che ti fa attivare la fantasia? 4029

Rosa

: Sì, magari mistero fantasia, io... no... per me senza fantasia e la creatività non si arriverebbe al mistero. Il mistero è qualcosa quasi "infine" inventato. Appunto, inventato, perché se tu non hai la creatività l'invenzione e la fantasia non puoi mai arrivare al mistero. Voglio solo capire. Qua si sta ...

Stefano

Fabio

: Faresti bene a condividere... Parliamo di questo ... allora Stiamo avviando una discussione su questo e non sappiamo se la comunità ha scelto questo tema.

Facilitatore

: Propongo alla comunità questa domanda: Il mistero è seducente?

Fabrizio

: Vi piace? No... Un'altra proposta...

Facilitatore

: Secondo me, tutto rientra tra fantastico, mistero, rientra tutto nella dicotomia classe-nome. Io propongo di votare, ad alzata di mano. Altrimenti non ne usciamo.

Alessia

: Ma tu cosa proponi?	Facilitatore
: io opto per l'argomento "classe".	Alessia
: 4 di voi sono orientati su "Mistero-fantastico" e 4 su "nome-classi"	Facilitatore
: Perché, secondo voi (quelli che preferiscono il tema "Mistero-fantastico") questa categoria non rientra nella classe "nome"? O è la stessa cosa. Perché, secondo voi? 4803	Alessia
: Io ho una proposta. Il nome ... qualcosa di misterioso? Del mistero noi abbiamo bisogno e talvolta non riusciamo a nominare cose misteriose, ma è anche una classificazione. Se parliamo del nome	Fabio
: Io questo stavo cercando di dire prima	Alessia
(Tutti d'accordo a discutere del nome)	

Dialogo

: Riuscite a immaginare un mondo senza nomi? Se noi non avessimo i nomi, come andrebbero le cose? Proviamo a imbrogliare i nomi: Cristina si chiama Stefano, Stefano si chiama Fabio... Cambiare i nomi... Me lo presti il tuo nome? Chi li dà i nomi? A voi la parola.	Facilitatore	
: Io sono Linda e volevo chiedere a Fabrizio che prima ha detto "Il mistero è un nome". Però, forse, anche il nome è il mistero. Siamo tutti d'accordo: il mistero è un nome, ma il nome, di per sé, ha qualcosa di misterioso?	Fabio	Dp
. Posso capire una cosa? Cioè, il nome come mistero, il nome comune	Milvia	Ch
: Però io volevo ribaltarla. Da dove viene il nome?	Fabio	Dp
: ... sicuramente ha qualcosa di misterioso, però è anche l'unica cosa che, in realtà, mi dà l'idea di essere controllabile, nel senso, è misterioso, ma è l'unico appiglio che mi sembra che abbiamo. Dove ci riconosciamo? Ci riconosciamo nel nome. Sia nel nome proprio, sia nel nome in generale. Tramite il nome richiamiamo il sole. Dico il sole, ma il sole non c'è, però adesso c'è... Adesso di quel sole ho l'elefante. È arrivato un elefante qua. E quindi, questo sì ha anche di magico.	Fabrizio	St Ar
: Dato che tu dici che il nome ci contraddistingue, tu come fai a dire che Alessia e io e Alessia in Argentina ... dov'è la differenza? Se abbiamo lo stesso nome, dov'è la differenza? Tu parli di sole, di luna, e magari nello specifico più di un nome proprio di persona. Come fai ad essere sicuro.... Comunque come fai a dire che... È lo stesso nome!	Alessia	Ch
: In che senso? Non capisco bene la domanda. In che senso "è lo stesso nome"?	Fabio	Ch
: Nel senso che, se tu dici "sole", il sole magari tu lo vedi, una palla arancione... è quello. La luna è un'altra palla magari, però bianca... tu dici: il nome contraddistingue. Ma come fai a dire che Alessia-io è diversa da un'altra Alessia?	Alessia	Ch
: Secondo me, nell'uso. Nell'uso che fai di quel suono. Nella pratica, come lo usi distingue; cioè, adesso, per esempio, oggi che siamo ad Acuto, se mi dicono "Hai visto Alessia?", io collego subito a te questo suono, ma se mi succede nella cerchia dei miei amici, se me lo chiede un mio amico che non è legato a questa situazione, probabilmente se mi dice: "Ma Alessia l'hai vista?", io la collego a quell'altra Alessia.	Fabrizio	St Es
: Però, se non sbaglio, ci sono due Cristina qui. Se tu dici: "L'hai vista Cristina?" Quale Cristina? Di per sé il nome non ti dà necessariamente un'identità.	Alessia	St

: Secondo me, nella pratica te la dà. Non so come...	Fabrizio	St
: Il problema sembra essere il rapporto tra il nome come suono o segno grafico e l'oggetto che indica. Questo, in generale, è il problema che viene posto qui.	Facilitatore	
: I nomi sono qualcosa che noi usiamo per semplificarci la vita. È ovvio che se non avessimo i nomi sarebbe tutto più semplice (?), tutto più complicato, tutto più lungo. È tutto quello che sta dietro al nome che è importante. Quello che possiamo dire sul nome. Io dico "Cristina", può essere chiunque. Però ognuno è ricco di differenze.	Linda	St Ar
: Il nome proprio ci viene dato, scelto dai nostri genitori, di solito seguendo tradizioni famigliari. Poi, però, la personalità, l'identità che sta intorno a quel nome in qualche modo ce la creiamo noi e in parte ce la creano anche gli altri, cioè noi ci identifichiamo poi e ci costruiamo man mano perché siamo all'interno di un nucleo familiare, siamo all'interno di una società, spesso assumiamo anche un ruolo. Crescendo impariamo anche a rispondere, a metterci in contatto, in relazione con quello che ci circonda, ovviamente nel rispetto di quelle che sono le proprie sensazioni, le proprie emozioni, il modo proprio di essere.	Rosa	Ar Es
: Si stava anche scherzando. Qualche risata in più della media. Io rispetto al nome proprio come categoria facilitante alcuni aspetti pratici della vita mi viene un po' da riderci ... Magari, che ne so, mi è successo di fare parecchi viaggi all'estero, in altri contesti culturali dove era talmente raro trovare persone con lo stesso nome. Su 20 persone in Italia, 5 o più hanno lo stesso nome. All'estero può capitare una volta che in un gruppo di persone 2 hanno lo stesso nome. Può capitare una volta. Soprattutto in Brasile. Io ho conosciuto persone che modellano il nome, si fanno chiamare con un altro nome, o da tutti, o da qualche gruppo di persone, o da me. Tutto questo nesso tra il nome e altre cose non lo vedo. Sarebbe affascinante ascoltare una persona spiegare che si sente: Rosa o Fabio, ecc.	Stefano	Au Es St
: Tutto questo è molto occidentale, nel senso che dipende molto dalla volontà di catalogare. Si dice "nome proprio di persona", ma in effetti è un nome comune, nel senso che sono nomi molto comuni. E, allora, mi chiedo, per quale motivo ai genitori non viene data la possibilità di inventare i nomi per i bambini che nascono? Tutti noi ci diciamo che siamo unici, che nessuno è uguale all'altro, eppure abbiamo nomi molto simili. Sarebbe interessante chiedersi come mai, invece, nella nostra cultura non si dà la possibilità di inventare un nome per ogni persona, cioè: è nato un bambino e inventi un nome, perché quella creatura è unica. Sarebbe giusto mettere un nome unico. Mi viene in mente il caso degli indiani d'America che usavano nomi strani, molto particolari che sono molto caratterizzanti. Invece qua sembra proprio una necessità di In qualche modo ti devo riconoscere... Siamo d'accordo che quello è il tuo nome... e, invece, è una cosa importante.	Fabio	Pr Dp Es
:: È il caso di ricordare un costume, che è quello di rimettere il nome del nonno, della nonna, della via. Altro che inventare!	Facilitatore	
: io credo che il nome sia un'esperienza matematica, però, in qualche modo, poi, influenza; ha delle misteriose influenze sulla persona. Per esempio, in Sud America spesso il figlio porta il nome del padre. Per dire le cose curiose. C'era un'altra cosa che mi veniva in mente. Anche alle pecore glielo abbiamo dato noi il nome, non se lo sono dato	Milvia	St Es

da sole. Però, poi, il pastore qualcuna di loro la chiama “nerina”, per dire. Con qualcuna in particolare è come se si instaurasse... Ha il bisogno di chiamarla con un altro nome. Mi sconcerta questo rapporto tra un calcolo matematico, inoppugnabile. Come facciamo se no? Ci sono addirittura tribù (non so se ancora ci sono, ma c'erano) in cui il nome della stessa persona cambiava durante il corso della sua vita.

: Lo decideva lei? O cosa?

Stefano Ch

: Lo sceglie la società, in quelle cose che ho letto e che mi ricordo. Lo sceglieva il gruppo.

Milvia

: Però questa esigenza – se ci pensate – c'è anche da noi. Io sono stato Fabietto, Fabio, dottor Fabio, signor Mulas. Anche il nostro nome cambia.

Fabio Pr

: Magari, da questo punto di vista sì. Però anche in alcune tribù si dà un significato al nome. In una tribù “Aquila nera” è perché, non so, ha fatto qualcosa... Si danno dei significati e, quindi, delle caratteristiche al nome.

Alessia Co

: Dietro al nome ci sono tante cose.... Il pastore dà un nome diverso ad una pecora perché, magari, si comporta in maniera diversa rispetto al gregge. C'è anche un'esigenza di affetto, l'espressione di un sentimento... un calore che non esprimo quando dico “dottor Fabio”. Dipende da come si dice, da come si ...

Linda Co

: Stai dicendo che implica una relazione?

Facilitatore

: ... inventare un nome e darlo a un bambino ... non so fino a che punto riuscirò a convivere con questo nome. Però, riguardo al discorso del dare ai figli il nome dei nonni ha il senso di un ricordo, di ricordare...

Linda Pp

: Però c'è un problema che rimane nell'aria. Il fatto che il nome me lo danno altri, impedisce che la persona scelga il proprio nome. Che succederebbe se, quando uno nasce, nessuno gli dà un nome per aspettare che se lo dia da solo?

Facilitatore

: Uno temporaneo, magari...

Milvia

: È possibile un nome temporaneo?

Facilitatore

: No, io non lo penso. Uno che nasce è una persona nuova. Anche se glielo attribuiscono gli altri è come se nascono insieme a braccetto. Io sono d'accordo che qualcuno ti dia un nome.

Rosa St

: Un nome provvisorio ha senso?

Facilitatore

: Secondo me, un nome temporaneo non è una cattiva idea, perché, comunque, il bambino, da piccolo, non si riconosce... Io non mi riconoscevo come Alessia. Io mi guardavo allo specchio e vedevo il mio corpo, non il mio nome. Quello mi è stato imposto e, allora, crescendo, ti abitui. L'idea di un nome momentaneo non sarebbe male. Uno, crescendo, si fa un'idea di sé...

Co

Alessia Ar

Es

: All'orizzonte c'è un'altra domanda: Io sono quello che sono perché mi chiamo così o mi chiamo così perché sono fatto in un certo modo? Sono nato in un certo posto. Il nome è l'etichetta dell'identità o l'identità è un risultato del nome?

Facilitatore

: Sono d'accordo in quello che diceva Alessia sul riconoscimento del bambino. Io ho in mente dei bambini molto piccoli che, quando si devono rivolgere a loro stessi, non dicono “Ho sete”, perché c'è la questione dell'io. Il bambino dice: “Marco ha sete”. Si vede un po' ester-

Co

Fabrizio Es

Ar

no. Il nome pubblico, che usiamo tutti, ha sete. Quello che volevo dire è che, secondo me, il nome è pubblico, cambia perché – come diceva Fabio – nelle diverse situazioni è un nome diverso. I miei amici mi chiamano in un modo, qui vengo chiamato in un altro e quindi, è vero che io mi riconosco in quel nome, però mi riconosco secondo come viene usato. Poi volevo dire questa cosa che ho notato che sia Antonio che Rosa avevano detto – e secondo me non è casuale – del fatto di dare il nome dei genitori o dei nonni c'è nella nostra tradizione al cento per cento. Allora pensavo: il nome del padre... la religione cristiana dice: in nome del padre. Un'ultima cosa. Quando io sono andato a Bali, mi aveva colpito il fatto che loro chiamano il primo figlio, il secondo figlio, il terzo figlio, il quarto figlio, quinto figlio e poi cominciano daccapo, se ne hanno un sesto e ognuno avrebbe un ruolo, come un tempo funzionava col primo figlio, che era predestinato a diventare re...

: Ad ereditare tutto il patrimonio. In questo caso il nome ti dà l'identità.	Facilitatore	
: Quello che volevo sottolineare è il fatto che è un riconoscimento pubblico, secondo me, il nome, questo che usiamo.	Fabrizio	St
: Se uno vivesse da solo da qualche parte, in un'isola, in un pianeta, non avrebbe bisogno di nome?	Facilitatore	
: Non avrebbe nome, secondo me. Il nome ha bisogno della relazione.	Fabrizio	St
: Se ci sono altre bestie, forse...	Milvia	Pr
: Volevo dire una cosa. Linda ci ha fatto una descrizione bella, piacevole del nome, che ti accompagna, ecc. Però penso a quello che è stato detto rispetto al fatto che il nome determina l'individuo, perché ieri si parlava di transessuali e uno degli aspetti più problematici: cambiare la carta d'identità, cambiare il nome. Penso a uno che si ritrova il nome Benito o il nome Adolfo, per altri motivi. Io credo che una persona possa essere libera di costruirsi la propria identità anche se si chiama Benito. Però. Chissà. Quanto lo condiziona quel nome?	Fabio	Pr Es
: Poi, però, i nomi ci ridanno un senso. La storia si rifà; è un continuo e, quindi, ... non ha senso capire, senza coscienza. A parte i famosi Pierpaolo, a un amico mio è successa una cosa molto più buffa. Ha scoperto ... di essere obbligato a mettere tre nomi all'anagrafe non poteva che far così. La sorella ha scritto per l'anagrafe i tre nomi classici senza la virgola e lui è all'anagrafe con tre nomi. Durante la sua vita ha usato di volta in volta il nome più adatto alle varie situazioni.	Stefano	Es
: Ha scelto, allora.	Fabio	
: Io ho conosciuto uno che si chiamava Benito, Adolfo e aveva come terzo nome Pasquale. Lui si faceva chiamare Pasquale...	Alessia	Es
: Noi abbiamo difficoltà, dopo l'agenda, a trovare ... ci dilunghiamo troppo e non si arriva mai. In questo caso è successo in maniera più evidente. C'erano quattro temi tra cui scegliere. Eppure non ci siamo riusciti.	Alessia	
: Voi vi sentite comunità più sul piano della relazione, meno sul piano della condivisione di tipo concettuale. Prevalgono più le differenze che comunanze di prospettiva	Facilitatore	
: (in sintesi) La comunità si è rifugiata in un argomento rassicurante, che aveva già trattato in qualche misura e ha avuto paura di affronta-	Stefano	

re la tematica del fantastico.
: (in sintesi) Stefano sostiene quella che era la sua preferenza.

Linda

Valutazioni qualitative e narrazioni

La “pratica” della “comunità di ricerca”, essendo una vera e propria “forma di vita”, sfugge, per definizione, a riduttive letture focalizzate su un numero chiuso di variabili. In realtà, la “comunità di ricerca” costruisce se stessa e il proprio ambiente come in un “gioco” che si auto-regola in modo dinamico in cui le regole stesse del gioco vengono continuamente sfidate e riformulate.

Come per l’osservazione e la valutazione di un qualunque gioco, fa una grande differenza la prospettiva in cui si colloca l’osservatore, se, cioè, si trova fuori o dentro il campo di gioco.

Cercherò di integrare successivamente i dati del questionario con fonti narrative (diari di bordo) e altri elementi relativi a situazioni critiche che hanno contrassegnato la storia della comunità, ma, prima di andare avanti, è necessaria una breve introduzione al tema più generale della “comunità di ricerca”.

Nella prospettiva di formulare qualche valutazione di tipo qualitativo e cercare di ricostruire narrativamente qualche momento dell’esperienza, ho deciso di soffermare la mia attenzione sulle seguenti aree:

- Progressiva interiorizzazione della comunità come referente primario;
- Area linguistico-comunicativa rispetto ai due registri narrativo e riflessivo-interpretativo;
- Costruzione della dinamica relazionale di comunità;
- Passaggio dalla conversazione/discussione al dialogo euristico.

Riguardo alla prima area la mia attenzione si è focalizzata su indicatori non verbali quali: la direzione dello sguardo, il livello di conflittualità e la lunghezza e pertinenza degli interventi. Ho notato che, nei primi due giorni, i membri dei due gruppi, nell’espone le loro idee e convinzioni, non si rivolgevano direttamente agli altri così come anche nel rispondere alle domande altrui ma rivolgevano il loro sguardo verso “facilitatore” quasi come se chiedessero conferma di ciò che stavano dicendo e sostenendo ma soprattutto -come si evince dalle domande del questionario “Ti sei sentito ascoltato nelle sessioni di oggi?” e

“Da chi?”- la maggior parte dei corsisti dichiaravano “sì” ma solo dal “facilitatore”.

Questa situazione è andata mutando gradualmente fino a che i componenti della comunità si sono sentiti ascoltati da tutti. I cambiamenti mostrano lo sviluppo del senso della comunità e della comunicazione sempre più distribuita e circolare, che accompagna il costituirsi della comunità di ricerca filosofica.

Per quasi la totalità dei membri del gruppo la capacità di ascoltare e il sentirsi ascoltati è stata quasi una scoperta, la scoperta di una capacità che si acquisisce. Questo è riscontrabile in alcune dichiarazioni registrate: “ Un percorso di crescita personale che mi ha insegnato l’importanza dell’ascolto attivo e del rispetto dell’opinione e del pensiero dell’altro”, oppure “Faccio tesoro della differenza che incontro nell’altro, che imparo ad ascoltare mentre ascolto me stesso”, oppure “Scoperta dell’ascolto”, o ancora: “Ho imparato ad ascoltare ma, soprattutto, ho ‘sentito’ di essere stata ascoltata”. Questa capacità di ascolto ha incrementato l’area del confronto dialogico e l’interesse verso la conoscenza delle idee altrui, così come si evince dalla domanda del questionario “Quanto ti senti interessato a conoscere le idee degli altri?” dove si nota un notevole incremento rispetto alla variabile presa in esame.

Per quanto riguarda la pertinenza e la lunghezza degli interventi, se considerati non rispetto ai contenuti espliciti ma dal punto di vista della relazione, diventano indicatori significativi in base alla loro lunghezza, pertinenza, puntualità. In questo senso, infatti, possono essere indicatori di bisogni di visibilità, di ego-centrismo, di aggressività, ecc.

All’interno del gruppo del 2009, c’erano due soggetti che spiccavano per alcune di queste connotazioni di carattere. Uno tendeva ad aprire sempre le discussioni e in tutti i suoi interventi si dimostrava prolisso, l’altro mostrava un atteggiamento quasi di aggressività. Questi due comportamenti con il passare del tempo sono andati attenuandosi ma non sono cambiati totalmente.

Dai diari di bordo del gruppo 2009

ANDREA

Ho deciso di partecipare al corso di acuto perché ero interessato alla specifica forma metodologica della p4c. L'impatto iniziale è stato terrificante ma era dovuto all'ambiente e alla sensazione di solitudine in mezzo ad un gran numero di persone totalmente sconosciute. La prima sessione mi ha dato la sensazione che, al di là di un superficiale scambio di opinioni sulla vita, nn avrei avuto. Mi è tral altro rimasta ambigua la presentazione del metodo,alcune persone mi sono sembrate anche poco gradevoli a livello personale. Totalmente diverso è il giudizio che ooffro del mio percorso ora che è giunto al termine.La presunzione un po' intellettualistica è svanita nel met-termini in gioco (gioco sottolineato) e nel sentire risuonare le mie e le altrui parole nel gioco (sempre sottolineato) dei rimandi dialogici. Gli stessi dialoghi mi sono sembrati più filosofici nel senso(sottolineato) di un'apertura si senso(sottolineato) che riuscivo a trovare nelle stesse parole che prima credevo di possedere in un preciso significato. A livello relazionale la comunità si è trasformata da accozzaglia di persone che tentavano di stare alle regole del percorso a gruppo di persone reciprocamente interessate ad ascoltarsi con la consapevolezza che solo insieme si poteva accedere a piste euristiche filosofiche e divertenti. A questo proposito l'indagine filosofica della comunità ha raggiunto x me livelli di discreto approfondimento, con alcune punte di grande soddisfazione personale. Importante è il clima affettuosamente amichevole che si è creato, buona base su cui costruire. Credo che il mio linguaggio sia cambiato. Ora è orientato alla domanda, al dubbio, al gioco linguistico curioso alla ricerca del significato imprevedibile. E cambiare il linguaggio significa cambiare il pensiero e cambiare il pensiero può voler dire cambiare la vita. Ovviamente l'effetto collaterale linguistico è giudicato a caldo e il modo di parlare subirà nuovi aggiustamenti ma chissà...

RITA

Il rientro da Acuto è stato strano, faticavo al ritorno alla realtà o alla città. Nonostante Acuto mi abbia alquanto messa alla prova, il ritorno a casa è stato un lungo e traumatico rielaborare. Anche l'arrivo ad Acuto è stato difficile, non so spiegare il motivo, ma sono andata in crisi appena arrivata in hotel, me ne volevo già andare. Per questo credo di aver dato l'impressione di essere poco disponibile con gli altri, in realtà avevo bisogno di osservare per capire chi mi trovavo di fronte. Ricordo la prima sessione del nostro gruppo, ero molto prevenuta e forse anche u po' impaziente, per me erano cose

già sperimentate e mi sembrava di annoiarmi, in realtà ero io che non davo tempo al tempo. Dopo qualche giorno ho iniziato a distendermi e grazie a qualche battuta scambiata con Andrea che ho deciso di aprirmi un po'. Così mi sono messa nella posizione di essere + accogliente e di accogliere. Le sessioni ancora non mi soddisfacevano e la maggior parte del gruppo (a parte pochi) non riuscivo a comprenderli, mi sembrava di soffocare dall'obbligo di stare dentro qualcosa. Poi ho conosciuto te al tavolo della cena e dopo credo sia cambiato tutto. Mi sentivo più tranquilla, come se la presenza di alcune persone rendesse il clima e gli ambienti migliori nonostante qualcuno ce la metteva proprio tutta a rovinare una buona atmosfera. Credo che a fare la differenza siano state le relazioni strette al di fuori delle sessioni in sé. Andare a Roma con Andrea è servito a migliorare anche il clima mentre si lavorava; e quella prima sera al pub è stata la carta che ci siamo giocati tutti: credo sia stato proprio lì che siamo diventati comunità, anche se con dispiacere devo ammettere purtroppo che c'era qualcuno che ha preferito restare fuori dalla comunità, sempre, e nonostante le sollecitazioni di partecipazioni che venivano fatte. E forse questo è stato proprio ed anche l'anello debole della comunità, quello che l'ha fratturata e che stava impedendo di farla crescere. Credo che potevamo essere una comunità migliore di quella che siamo stati, bastava che ciascuno si spogliasse un po' di + delle proprie pretese e dei propri insegnamenti e che esponesse le proprie critiche con semplice umiltà, senza bisogno di attaccare nessuno per banali questioni personali. Così ci siamo persi molte occasioni, a livello lavorativo ed anche umano questo ha fatto sì che si creasse una specie di divisione, quelli di una arte, quelli dell'altra e quelli che erano entrambe e nessuna. Condividendo l'opinione di una coach, spesso o a volte, siamo stati una comunità finta. A livello comunicativo inizialmente eravamo + chiusi: spesso si metteva tutto sul piano giusto/sbagliato; pian piano abbiamo imparato a metterci in ascolto, anche se forse potevamo fare meglio. Per quanto riguarda la ricerca dell'approfondimento filosofico, non penso ci siamo mai veramente arrivati, quando il corso è finito la comunità probabilmente doveva ancora nuovamente assestarsi. Ho sentito molto comunità dopo quella sera al bar, ma poi dopo quell'inutile episodio, aimè devo dire che molte cose si sono proprio rotte. La cosa mi fa tuttora arrabbiare perché stavamo ingranando così bene. Certo rispetto all'inizio il gruppo, nonostante tutto, si è unito ed affiatato, sempre con un velo forse di tensioni, ma non si può negare lo sviluppo in positivo, sia nella comunicazione che nell'ascolto.

ALTRE TESTIMONIANZE

L'esperienza della C.d.R. mi restituisce una nuova condizione di parola, di pensiero. Un pensiero liberato, dalla paura di sbagliare e dalle differenze soggettive. Un pensiero capace di sostare nel conflitto là dove le opinioni o gli orizzonti sembrano contrastanti. Mi sono sentita libera di dire che non sono d'accordo anche se l'esplorazione delle argomentazioni mi sembra ancora insufficiente. E x questo vi ringrazio. Stupenda l'idea di ricomporre le esperienze in una partita di calcio.

ALTRI ALLA DOMANDA CHE COSA È STATO PER ME?

- Scoperta, ascolto, silenzio interiore, comprensione.
- Un posto dove potermi “decostruire” e ricostruire facendo tesoro della differenza che incontro nell'altro, che imparo ad ascoltare mentre ascolto me stesso.
- Sospensione del giudizio, in quanto, essendo ancora coinvolta, sarei poco obiettiva.
- È stata un'esperienza coinvolgente; un percorso di crescita personale che mi ha insegnato l'importanza dell'ascolto attivo e del rispetto dell'opinione e del pensiero dell'“altro”; ho sentito di essere stata ascoltata e di aver saputo ascoltare.
- Riscoperta; meraviglia; cadere da una cascata, essere raccolta e riscaldata dal sole; come una prima volta; sentire senza la vista.
- Pezzo di vita; incontro.
- Un sacco bello!
- Tornare a casa in una dimensione a se stante. Come una bolla fuori dal mondo.
- Mettersi in gioco ma non per gioco. Esserci, dare, riflettere, accogliere.
- La realizzazione di un progetto.
- La prima tappa di un viaggio. Cosa porto a casa? Caos, dubbi, conoscenze, voglia di esplorare e di continuare il viaggio.
- Induzione a riflettere, pensare, criticare l'ovvio, il già dato; per decostruire e co-costruire percorsi di avvicinamento alla conoscenza.
- Un'esperienza che cambia il linguaggio.

Bibliografia

1. Aganben G., *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
2. Alessandrini G.(a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.
3. Amerio P., *Psicologia di comunità*, il Mulino, Bologna 2000.
4. Arcidiacono C., *Psicologia clinica e di comunità*, Magma, Napoli 1996.
5. Aristotele, *Protrettico*, fr.424, in *Opere*, a cura di G. Giannantoni, Laterza, Roma-Bari 1973.
6. Bagnasco A., *Tracce di comunità*, Bologna: il Mulino, 1999.
7. Bateson G., *Steps to an ecology of mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972; trad.it., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.
8. Bauman Z., *Missing Community*, Cambridge: Polity Press, 2000, trad. it., *Voglia di comunità*, Roma-Bari: Laterza, 2001.
9. Bori P. C., *Koinonia. L'idea di comunione nell'ecclesiologia recente e nel Nuovo Testamento*, Paideia, Brescia 1972.
10. Brumlik M.-Brunkhorst H.-Apel K. O., (a cura di), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*, Fischer Taschenbuch, Francoforte a. M. 1993.
11. Corbi E., *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli 2010.
12. Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e formazione. Dieci anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002;
13. Lipman M., *Thinking in education*, cit.
14. Cosentino A., *Come educare la creatività del pensiero*, in Spadafora G. (a cura di), *Insegnare oggi*, UNICAL, Arcavacata 1998.
15. Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
16. Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
17. Dewey J., *Democrazie e educazione*, Sansoni, Milano 2004.
18. Dewey J., *Freedom and Culture*, New York: Putnam's Sons, 1939, trad. it., *Libertà e cultura*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
19. Dewey J., *How We Think*, Lexington (MA): D. C. Heath, 1910, trad. it., *Come pensiamo*, Firenze: La Nuova Italia, 1994;
20. Dewey J., *Logic: The Theory of Inquiry*, New York: Henry Holt, 1938, trad. it., *Logica, teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi, 1949¹, 1965².
21. Dewey J., *Reconstruction in Philosophy*, New York: Henry Holt & C., 1920 (nuova edizione ampliata The Beacon Press: Boston, 1948), trad. it., *Rifare la filosofia*, Roma: Donzelli, 1998.
22. Dewey J., *The Public and its Problems*, New York: Henry Holt & C., 1927, trad. it., *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
23. Dewey J., *The Sources of a Science of Education* (New York: Horace Liveright, 1929; trad. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1951).
24. Dewey J., *Theory of Valuation*, The University of Chicago Press, Chicago 1969; trad. it., *Teoria della valutazione*, La nuova Italia, Firenze 1967.
25. Esposito R., *Communitas*, Einaudi, Torino 1998¹,
26. Esposito R., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino 1998¹, 2006².
27. Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1993.
28. Goodman N., *Ways of worldmaking*, Hackett, Indianapolis, Cambridge 1978; trad. it., Laterza, Bari 1988.
29. Gordon T., *Teacher effectiveness training*, Weiden, New York 1974.
30. Hacking I., *The social construction of what?*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1999.

31. Hillery G. A. Jr., "Definitions of Community: Areas of Agreement", «Rural Sociology», Vol. 20, No. 4, 1955.
32. Hobsbawm E., *The Age of Extremes*, London: Michael Joseph, 1994.
33. Izzo D., *Manuale di pedagogia sociale*, Clueb, Bologna 1997; S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, MI 1999.
34. Kennedy D., *Ann Sharp's Contribution: A Conversation with Matthew Lipman*, «Childhood & Philosophy», Vol. 6, No. 11, 2010.
35. Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
36. Lave J., Wenger E., *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991, trad. it., *L'apprendimento situato*, Trento: Erickson, 2006.
37. Lipman M., "Pratica filosofica e riforma dell'educazione", «Bollettino SFI», No. 135, 1988,
38. Lipman M., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in "Bollettino SFI", N. 135/1988,
39. Lipman M., *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge 1991¹, 2003².
40. Dewey J., *Democracy and Education*, in *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9 (1916), a cura di J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale 1980;
41. MacIntyre A., *After virtue: a study in moral theory*, Duckworth, Londra 1981. trad. it., *Dopo la virtù : saggio di teoria morale*, Armando, Roma 2007;
42. Mannheim K., *Sociologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1967.
43. Margalit A., *La società deccente*, Guerini, Milano 1999.
44. Masullo A., *Il senso del fondamento*, Libreria Scientifica, Napoli 1967.
45. McMillan D. W., Chavis D. M., "Sense of Community: a Definition and Theory", «Journal of Community Psychology», No. 14, 1986.
46. Mead G. H., *Mente, sé e società*, Giunti-Barbera, Firenze 1972.
47. Nancy J-L., *La communauté désouvrée*, Bourgois, 1986; trad. it., *La comunità inoperosa*, Cronopio, Napoli 1992.
48. Nussbaum M. C., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1997, trad. it., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999.
49. Orefice P., *Pedagogia scientifica. Un approccio diverso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma 2009.
50. Putnam R. D., *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster, 2000.
51. Quintana Cabanas J. M., *Pedagogia Social*, Dykinson, Madrid 1992.
52. Redfield R., *The Little Community and Peasant Society and Its Culture*, Chicago: The University of Chicago Press, 1956, trad. it., *La piccola comunità, la società e la cultura contadina*, Torino: Rosenberg & Seller, 1976.
53. Rovatti P. A., *Abitare la distanza*, Raffaello Cortina, Milano 2007²;
54. Rovatti P. A., *Il paiolo bucato. La nostra condizione paradossale*, Raffaello Cortina, Milano 1988;
55. Rovatti P. A., *Possiamo addomesticare l'altro? La condizione globale*, Forum, Udine 2007.
56. Sandel M., *Liberalism and the limits of justice*, Cambridge Univeristy Press, Cambridge 1998; trad.it., *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1994.
57. Santelli Beccegato L., *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2001.

58. Sarason S. B., *The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology*, Oxford: Jossey Bass, 1974.
59. Schülter C.- Clausen L. (a cura di), *Renaissance der Gemeinschaft? Stabile Theorie und neue Theoreme*, Duncker & Humblot, Berlino 1990.
60. Scott Peck M., *The Different Drum: Community-Making and Peace*, New York: Touchstone, 1988¹, 1998².
61. Sini C., *Etica della scrittura*, il Saggiatore, Milano 1992.
62. Sloterdijk P., *Im Weltinnenraum des Kapitals. Zu einer philosophischen Geschichte der terrestrischen Globalisierung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2005; trad.it., *Il mondo dentro il capitale*, Meltemi, Roma 2006.
63. Striano M., "For an Educational Theory of Inquiry", in J. R. Shook, P. Kurtz, *Dewey's Enduring Impact: Essays on America's Philosopher*, Amherst-New York: Prometheus Books, 2010.
64. Striano M., *Insegnare a pensare. Un'esperienza di formazione a pensare il pensiero*, in "Adulità", n° 6/1997.
65. Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004.
66. Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
67. Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Roma 1999;
68. Tönnies F., *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Leipzig: Reiland, 1887, trad. it., *Comunità e società*, Milano: Edizioni di comunità, 1963¹, 1979².
69. Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr, 1922, trad. it., *Economia e società*, Milano: Comunità, 1961.
70. Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento significato e identità*, Cortina, Milano 2006.